



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

SANDRA MACHADO AMARAL

**PROMOVENDO A REGULAÇÃO EMOCIONAL EM CRIANÇAS DO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO: UM PROGRAMA DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS E SOCIAIS**

2º CICLO DE ESTUDOS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

ORIENTADORA: PROF^a. DOUTORA CÉLIA BARRETO CARVALHO
UNIVERSIDADE DOS AÇORES

PONTA DELGADA, OUTUBRO DE 2014

SANDRA MACHADO AMARAL

**PROMOVENDO A REGULAÇÃO EMOCIONAL EM CRIANÇAS DO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO: UM PROGRAMA DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS E SOCIAIS**

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade em Contextos Educativos.

ORIENTADORA: PROF^a. DOUTORA CÉLIA BARRETO CARVALHO
UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Resumo

O constructo de inteligência emocional tem vindo a despertar interesse por parte da comunidade científica, no sentido de melhor se compreender o seu contributo no desenvolvimento saudável do indivíduo.

Nesta investigação partimos do pressuposto que o desenvolvimento de competências emocionais e sociais com vista ao desenvolvimento de um indivíduo emocionalmente inteligente representa um alicerce no processo de crescimento.

A presente investigação de carácter quasi-experimental teve como objetivo primordial contribuir para a promoção de competências emocionais e sociais, no sentido de explorar os aspetos atinentes às emoções básicas, com incidência na “alegria” e na “tristeza” e a sua respetiva regulação emocional.

Ademais, pretendemos elaborar estratégias e materiais que possam ser utilizados pela comunidade escolar, testando a adequabilidade de duas sessões de um Programa de Competências Emocionais e Sociais.

Realizámos o nosso estudo partindo de uma amostra constituída por 262 crianças provenientes de oito Escolas Básicas da Ilha de São Miguel. Os dados da presente investigação foram recolhidos através de um Diário de Bordo construído para o efeito e de um Questionário de Inteligência Emocional para crianças (versão para investigação).

Os resultados obtidos confirmam os objetivos do presente estudo, sugerindo que a exposição destas crianças às duas sessões do programa de competências emocionais e sociais trouxe benefícios à sua aprendizagem emocional, quer ao nível do reconhecimento das emoções básicas, quer ao nível da regulação emocional.

Para além disso os resultados apontam para a adequabilidade das duas sessões do programa, que se mostraram bem planeadas, pertinentes e com um nível de exigência adequado ao público-alvo a que se destinam.

Deste modo, parecem justificar-se as intervenções educativas de carácter promocional e preventivo que fomentam o desenvolvimento de competências emocionais e sociais, enquanto elemento fundamental no desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Inteligência Emocional, Aprendizagem Emocional, Desenvolvimento Infantil, Programas de Competências Emocionais e Sociais.

Abstract

Emotional Intelligence has been raising a great interest within the scientific community, particularly on their contribution to a person's healthy development.

This study is based on the assumption that the development of emotional and social skills is of paramount importance in the development of an emotionally intelligent person.

The current study aims at contributing to the development of emotional and social skills. We adopted a quasi-experimental design as a mean to explore the aspects related to basic emotions, more specifically joy and sadness, and emotional regulation.

In addition, by testing the suitability of two sessions of an Emotional and Social Skills Development Program, we aimed at the development of effective strategies and materials that can be used in schools.

The sample was composed of 262 children from eight elementary schools from São Miguel Island, Azores. Data from the current study was collected through a logbook that was specifically built for this study's purposes, and through an Emotional Intelligence Questionnaire for Children (Research Version).

Our results corroborated our hypotheses and suggested that the two sessions of the emotional and social skills program led to benefits in emotional learning, specifically in basic emotion recognition and emotional regulation.

In addition, our results point out that the two sessions were appropriate, well-planned and adequate to its target population.

Our results seem to justify promotional and preventive educational interventions that promote the development of emotional and social skills as a key element in the child development.

Key-words: emotional intelligence, emotional learning, child development, emotional and social skills program.

Agradecimentos

Ao terminar esta etapa do meu percurso académico, expresso neste espaço o meu agradecimento a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram e acompanharam este processo.

O meu profundo agradecimento á minha orientadora Prof. Doutora Célia Barreto Carvalho pela incansável supervisão, pelo apoio e motivação essenciais no desenrolar deste processo. Obrigada pela entrega e pelo entusiasmo com que abraçou esta minha nova aventura.

O meu obrigada á Prof. Doutora Suzana Nunes Caldeira pelo precioso acompanhamento ao longo deste processo. A si o meu profundo obrigada.

Muito obrigada às escolas do Concelho de Ponta Delgada e de Ribeira Grande pela colaboração, respeito e à vontade com que receberam as intervenções realizadas e por sempre se mostrarem disponíveis para dar apoio ao longo da investigação.

Às minhas colegas, Gorete, Lénia, Ana Lúcia pela dedicação com que abraçaram este projeto, pelo companheirismo e apoio incondicional. Sem o vosso empenho e trabalho árduo nada disto teria sido possível. A vocês meninas, o meu muito obrigado.

À Carolina, à Marina e restante equipa de investigação, o meu muito obrigada pela partilha de conhecimento científico e pelo apoio incansável na fase de tratamento dos dados.

À minha avó a minha eterna gratidão pela ternura incomensurável e pelo imenso apoio que sempre disponibilizou ao longo do meu percurso académico.

O meu sincero obrigado aos meus pais pelas palavras de incentivo, pela paciência, pelo amor incondicional e por sempre acreditarem que sou capaz.

Ao Rodrigo pela ternura, companheirismo e compreensão com que acompanhou esta nova etapa da minha vida.

Ao Sérgio e à Marta, amigos de longa data que marcaram o meu percurso de desenvolvimento pessoal e acompanharam o meu percurso académico e profissional, obrigada pela pelo carinho e amizade inabaláveis. Muito obrigada pelo precioso apoio.

À Sara, minha querida parceira de trabalho, pelas palavras de incentivo e motivação e pela disponibilidade com que sempre me acompanhou ao longo deste processo. Obrigado pela preciosa ajuda e pelo companheirismo incondicional.

A todos aqueles que tornaram esta etapa memorável o meu sincero obrigado.

Abreviaturas

IE – Inteligência Emocional

CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

SEL –Social and Emotional Learning

PATHS – *Promoting Alternative Thinking Strategies*

GOAL – *Going for the Goal*

DRE – Direção Regional de Educação

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

Índice de Quadros

Quadro 1 – Distribuição da amostra considerando as variáveis escola, grupo e sexo

Quadro 2 – Distribuição da amostra selecionada considerando a variável grupo

Quadro 3 – Itens referentes à emoção básica “alegria”

Quadro 4 – Itens referentes à emoção básica “tristeza”

Quadro 5 – Itens referentes à “regulação emocional geral”.

Quadro 6 – Categorias de análise

Quadro 7 – Subcategorias e respetivos indicadores correspondentes à categoria participação dos alunos nas sessões

Quadro 8 – Subcategoria “reconhecimento da emoção básica alegria” e os respetivos indicadores e subindicadores

Quadro 9 – Subcategoria “reconhecimento da emoção básica tristeza” e os respetivos indicadores e subindicadores

Quadro 10 – Valores dos coeficientes de correlação de cada item com o total da escala e do *alpha* resultante da eliminação de um item, para o grupo “alegria” (QIEC)

Quadro 11 – Valores dos coeficientes de correlação de cada item com o total da escala e do *alpha* resultante da eliminação de um item, para o grupo “tristeza” (QIEC)

Quadro 12 – Valores dos coeficientes de correlação de cada item com o total da escala e do *alpha* resultante da eliminação de um item, para o grupo “regulação emocional geral” (QIEC)

Quadro 13 – Diferenças entre médias nos itens da emoção básica “alegria” para o grupo experimental e o grupo de controlo nos dois momentos de avaliação (QIEC)

Quadro 14 – Diferenças entre médias nos itens da emoção básica “tristeza” para o grupo experimental e o grupo de controlo nos dois momentos de avaliação (QIEC)

Quadro 15 – Diferenças entre médias nos itens da “regulação emocional geral” para o grupo experimental e o grupo de controlo nos dois momentos de avaliação (QIEC)

Quadro 16 – Diferenças entre médias nos itens da emoção básica “alegria” nos participantes do sexo masculino e do sexo feminino, nos dois momentos de avaliação (QIEC)

Quadro 17 – Diferenças entre médias nos itens da emoção básica “tristeza” nos participantes do sexo masculino e do sexo feminino nos dois momentos de avaliação (QIEC)

Quadro 18 – Diferenças entre médias nos itens da “regulação emocional geral” dos participantes do sexo masculino e do sexo feminino, nos dois momentos de avaliação (QIEC)

Quadro 19 – Resultados obtidos no item 46. *“Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento”* da amostra selecionada

Quadro 20 – Estatísticas descritivas dos resultados na análise multivariada da variância

Quadro 21 – Resultados da análise multivariada da variância para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Resumo do programa de intervenção “Vamos Sentir com o Necas”

Índice Geral

Introdução	11
Parte I Enquadramento Teórico	14
I. Emoções	15
1.1 O cérebro das emoções – O Sistema Límbico	18
1.1.1 Hipotálamo	19
1.1.2 Amígdala	20
1.1.3 Hipocampo.....	20
1.2 Fisiologia, Expressão e Comportamento Emocional	21
1.3 Emoções básicas	22
1.3.1 Alegria	25
1.3.2 Tristeza	27
II. Competências emocionais	29
2.1 Conhecimento emocional infantil	30
2.1.1 O papel da Família.....	33
2.1.2 O papel da Escola	35
2.2 Regulação Emocional	38
2.3 Inteligência Emocional	42
III. Competências Sociais	46
3.1 Inteligência emocional no processo de socialização: o papel da “alegria” e da “tristeza”	48
IV. Programas desenvolvidos no âmbito da aprendizagem sócio emocional	51
Parte II Estudo Empírico	
I. Objetivos	56
II. Hipóteses de Investigação	56
III. Design Metodológico	57
IV. Participantes	59
V. Instrumentos	61
i. Diário de Bordo	62
ii. Questionário de Inteligência Emocional para crianças	63
VI. Descrição do Programa de Intervenção	66
VII. Procedimentos	70
i. Procedimentos de Recolha dos Dados	70
ii. Procedimentos de Análise dos Dados	72
Apresentação dos Resultados	75
i. Dados Qualitativos	75

ii. Dados Quantitativos	82
Discussão dos Resultados	98
Considerações Finais.....	106
Referências Bibliográficas	108
Anexos	
Anexo I – Diário de Bordo	
Anexo II – Questionário de Inteligência Emocional (versão para investigação de C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira)	
Anexo III – Carta de apresentação à Direção Regional de Educação (DRE)	
Anexo IV – Formalização do pedido aos Diretores do Conselho Executivo e Coordenadores das Escolas	
Anexo V – Consentimento Informado dirigido aos pais para a participação do grupo de intervenção no programa “Vamos Sentir com o Necas”	
Anexo VI – Consentimento Informado dirigido aos pais para a participação do grupo de comparação no programa “Vamos Sentir com o Necas”	
Anexo VII – Tabela de Análise de Conteúdo	

Introdução

No campo da Psicologia, são vários os autores que têm destacado a importância das emoções na aprendizagem e no desenvolvimento dos indivíduos (Jaques e Vicari, 2005). Este destaque pode ficar a dever-se ao facto de as emoções desempenharem um importante papel no desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para lidar de forma rápida e eficaz com diversas situações, bem como ao facto de funcionarem como mecanismos de alerta que avaliam continuamente o meio circundante e identificam quando acontece algo importante para o bem-estar ou para a sobrevivência do indivíduo (Ekman, 2003).

Ao longo do seu processo de desenvolvimento, o indivíduo vai aprendendo e ampliando a sua capacidade de compreender, quer as causas, quer as funções das próprias emoções, bem como reconhecer as diversas experiências de ordem emocional (Denham, 1998). Segundo Mayer e Salovey (1997, referido por Silva, 2011), este aprendizado desenvolve a inteligência emocional do indivíduo, dotando-o com competências e estratégias que lhe permitem mostrar-se capaz de identificar as suas emoções, refletir sobre as suas causas e compreender como essas emoções condicionam o seu comportamento, visando a sua regulação.

Estas competências devem ser consideradas e desenvolvidas desde cedo, despertando as crianças para a importância que as emoções e a capacidade de reconhecê-las e regulá-las de forma orientada e positiva exercem sobre o seu processo de desenvolvimento. Acredita-se, assim, e tal como defende Mayer e Salovey (1990), que crianças com indicadores mais elevados de inteligência emocional sejam capazes de progredir de forma mais rápida e eficaz. Isto é, acredita-se que indivíduos emocionalmente inteligentes se mostram aptos a responder de forma ajustada e a desenvolver-se positivamente nos diversos papéis que desempenham e nos contextos envolventes (Almeida e Araújo, 2014).

Embora o interesse atribuído ao constructo de inteligência emocional em particular e os estudos desenvolvidos neste âmbito sejam relativamente recentes, diversos trabalhos têm-se fundamentado na importância e na mais-valia que a aprendizagem emocional e social representa, no sentido de formar indivíduos emocionalmente inteligentes, capazes de lidar de forma adequada com as diversas situações do dia-a-dia (Cardoso, 2011). Foi seguindo este pressuposto que se desenvolveu o presente estudo de carácter quasi-experimental e que visa contribuir para a validação de um programa preventivo e promocional.

No que concerne à estrutura da dissertação, são de referir dois grandes capítulos. O primeiro capítulo abarca o enquadramento conceptual, a partir de uma revisão de

literatura, contribuindo com um panorama teórico sobre a aprendizagem sócioemocional e a sua relevância no processo de desenvolvimento infantil.

Num primeiro momento apresentam-se as emoções enquanto herança evolutiva do ser humano, no qual se destacam as estruturas cerebrais que lhe estão diretamente associadas e os aspetos relacionados à fisiologia, expressão e comportamento emocional, atribuindo-se um lugar de destaque às emoções básicas “alegria” e “tristeza”.

Ainda no enquadramento teórico, são apresentadas diferentes perspetivas referentes às competências de ordem emocional, consideradas como a capacidade de reconhecimento e resposta do organismo às diversas experiências emocionais, focando-se os aspetos atinentes ao conhecimento emocional infantil, no qual se realça o papel da escola e da família neste processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a relevância que a inteligência emocional, traduzida na capacidade de o indivíduo reconhecer e gerir os seus sinais emocionais, exerce na vida do indivíduo, preparando-o para lidar de forma adequada com as diversas situações com que se depara.

Abordam-se, igualmente, as competências sociais enquanto elemento facilitador de relações interpessoais e de aceitação entre os pares, desenvolvidas por meio de um conjunto de estratégias que, se aprendidas adequadamente resultam em comportamentos socialmente eficazes.

Ademais, são abordados alguns aspetos particulares ao desenvolvimento da inteligência emocional que, pela promoção destas competências emocionais e sociais, exerce grande influência no processo de socialização, focando-se a atenção nos aspetos referentes às emoções básicas “alegra” e “tristeza”.

No final deste capítulo é efetuada uma revisão de estudos desenvolvidos no âmbito da aprendizagem sócioemocional, seguindo-se com uma revisão de programas de promoção de competências emocionais e sociais e a sua relação com o desenvolvimento emocional saudável.

O segundo capítulo diz respeito ao estudo empírico propriamente dito. São apresentados os objetivos da presente investigação, bem como as hipóteses a testar, seguindo-se com o *design* metodológico utilizado e com a caracterização da amostra em estudo e dos instrumentos de recolha de dados utilizados.

Ainda neste capítulo, apresenta-se uma descrição sumária das sessões do Programa de Competência Emocionais e Sociais “Vamos Sentir com o Necas”, sendo as sessões referentes às emoções em análise (“alegria” e “tristeza”) descritas com maior detalhe. Os procedimentos de recolha de dados, bem como os procedimentos estatísticos utilizados no tratamento dos mesmos, são, igualmente, descritos, neste capítulo.

Prossegue-se com a apresentação e a análise dos dados e a discussão dos resultados, através dos quais se pretende confirmar ou não as hipóteses previamente

formuladas e confrontar os resultados obtidos nesta investigação com os de outros estudos já realizados neste domínio.

Encerra-se este trabalho com as considerações finais, nas quais se pretende fazer uma síntese dos aspetos mais pertinentes deste estudo e se apresentam algumas limitações inerentes a esta investigação, bem como sugestões para investigações futuras que contribuam para a exploração de competências emocionais e sociais enquanto aprendizado essencial à educação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

I. Emoções

A origem da palavra emoção advém de “movimento para fora” e resulta num conjunto de reações de ordem química e neural, constituída por componentes inatos, isto é, as reações automáticas que nos acompanham desde o nascimento (e.g. a tristeza, o medo, a alegria, a raiva, nojo e a surpresa) e por componentes contextuais/sociais (Silva, s.d, p.4).

A ideia de emoções é comumente associada a aspetos de afetividade, a sentimentos do “coração”. Contudo, falar de emoções é falar do cérebro, da parte mais primitiva do cérebro (o sistema límbico) responsável pelo processamento das emoções e pelo equilíbrio entre as emoções e a própria razão (Spree, 2009). Assim, podemos entender as emoções e as suas variáveis como “a pedra angular da existência humana” (Spree, 2009, p.15).

Os primeiros teóricos a abordarem as emoções foram Platão e, anos mais tarde Aristóteles. Estes autores sugeriam este conceito como sendo composto por três elementos: cognição, motivação e emoção, sendo que este segundo autor aposta numa interação entre estes mesmos componentes, não os entendendo enquanto elementos diferentes e divididos, como defendido anos antes por Platão (Belzung, 2007).

Darwin (1965, referido por Jaques & Vicari, 2005) também procurou analisar o papel das emoções defendendo que a adaptação ao meio envolvente depende em grande medida do sistema emocional, estimulando a reação e a resposta aos estímulos que nos chegam do ambiente, sendo este sistema emocional influenciado pelo passado ancestral do ser humano. Do mesmo modo, Scherer (1989 referido por Jaques & Vicari, 2005) assume que, quando nos confrontamos com estímulos externos, as emoções permitem determinar ou substituir modos de agir e comportamentos por reações instintivas e reflexas, ou seja, o sistema emocional acaba por funcionar como um mediador inato e de extrema importância para o desenvolvimento e sobrevivência do ser humano.

Bowlby (1988, referido por Melo, 2005) foi um dos primeiros teóricos a ressaltar a função adaptativa e relacional das emoções (e.g. sobrevivência), apresentando a expressão emocional como reguladora nas relações estabelecidas entre os bebés e os prestadores de cuidados e dando enfoque aos aspetos relacionais no estudo das emoções. Atribuindo, igualmente, um significado relacional ao papel desempenhado pelas emoções, Sroufe (1995, referido por Melo, 2005) salienta os aspetos comunicacionais nas interações com os outros significativos e o desenvolvimento de competências que preparam o organismo para responder de forma adaptada às mais diversas situações, proporcionando uma exploração eficaz do meio ambiente.

Por sua vez, Ekman (2003) defende que a herança evolutiva do homem deixou um grande contributo para a formação das respostas emocionais e refere que a espécie

humana vem programada com níveis no sistema nervoso que determinam uma ligação invariável entre os movimentos específicos dos músculos e as emoções específicas. Este autor acrescenta que as mudanças que ocorrem nessas ligações de acordo com a cultura dizem respeito a regras de expressão das emoções ou a circunstâncias que desencadeiam uma emoção ou outra (Ekman, 1980, referido por Galvão, 2001).

Segundo Damásio (1996, 2003), as emoções têm a função de organizar de forma rápida as respostas musculares, as expressões faciais e vocais, a atuação endócrina e o sistema nervoso autónomo. Este autor defende a existência de três dimensões da emoção: a primária constituída por emoções básicas (e.g. a raiva, a tristeza, a alegria, o medo, a surpresa e o nojo); a secundária composta por emoções sociais (e.g. o ciúme, o orgulho e a culpa) e uma dimensão de fundo combinada por emoções como a calma ou tensão, o bem/mal-estar. Ainda segundo o autor mencionado anteriormente, a emoção e a cognição estão intimamente ligadas e são essenciais no desenvolvimento de experiências e nas relações entre os indivíduos e o mundo circundante.

Além desta função organizadora das respostas musculares, as emoções exercem uma função de bioregulação e são responsáveis pelo planeamento de ações provenientes da elaboração de previsões anteriores (Damásio 2000).

Lewis (2004, referido por Melo, 2005) afirma que os estados emocionais evoluem ao longo da vida, realçando os processos de desenvolvimento, de maturação neurológica e da aprendizagem. Este autor destaca, igualmente, que as emoções estão associadas a acontecimentos ativadores (estímulos internos e externos), a determinadas experiências e a comportamentos capazes de provocar alterações fisiológicas no organismo.

Na opinião de Ekman (2003) as circunstâncias que provocam reações emocionais sofrem influência, quer da experiência pessoal do indivíduo, quer do seu passado ancestral, indo ao encontro dos pressupostos anteriormente explorados e defendidos por Darwin. Portanto, as emoções têm vindo a acompanhar, desde cedo, a evolução do ser humano marcando esse processo evolutivo com vantagens de sobrevivência que permitiram ao ser humano ser capaz de acionar, de forma rápida, um plano de ação automático face a uma determinada situação (Damásio, 2003). Indo ao encontro dessa ideia, Ekman (2003) defende que as emoções evoluíram no sentido de preparar o indivíduo para lidar de forma rápida e eficaz com as situações mais importantes da vida, ou seja, as emoções funcionam como mecanismos de alerta que estão continuamente a avaliar o mundo à volta, identificando quando acontece alguma coisa importante para o bem-estar ou para a própria sobrevivência do indivíduo.

Em termos funcionais, os aspetos fisiológicos associados às emoções apresentam um cariz adaptativo ao meio envolvente, preparando o indivíduo para agir e responder aos estímulos externos do ambiente (Keltner e Gross, 1999, referido por Santos, 2009). Cada

emoção possui sinais específicos e únicos, sendo os mais identificáveis os sinais da voz e do rosto, que surgem quando uma determinada emoção está no início, o que por sua vez, torna essencial a capacidade de se identificarem as emoções logo no início, permitindo que as pessoas sejam capazes de lidar com as outras pessoas num leque vasto de situações e, ainda, gerir de forma adequada as próprias respostas emocionais (Ekman, 2003).

As emoções funcionam, assim, como guardiões que analisam as informações vindas dos órgãos sensoriais e alertam quando acontece ou está prestes a acontecer uma situação que afeta para melhor, ou para pior, o bem-estar do indivíduo (Ekman, 2003).

As emoções transformam a forma como nós vemos o mundo à volta e a forma como interpretamos as ações dos demais envolventes, por isso, é importante que sejamos capazes de concentrar a atenção e orientar as decisões, no sentido de responder adequadamente às situações com que nos vamos deparando no dia-a-dia (Ekman, 2003).

As emoções surgem, assim, para nos preparar para uma determinada ação quando não é preciso pensar para agir, isto é, permitem-nos agir de imediato, funcionando como atalhos que ativam as funções do organismo e resultando numa resposta efetiva e rápida a situações que se mostram vitais para as necessidades, sobrevivência ou objetivos de vida do indivíduo (Ekman, 2003). Portanto, cada emoção representa uma reação organizada e estruturada a um determinado acontecimento que é relevante para as necessidades, objetivos ou sobrevivência do organismo, funcionando como os sinais de trânsito que guiam o caminho diariamente.

Indo ao encontro deste pressuposto, Ekman (1994, referido por Santos, 2009) enfatiza o papel e a função das emoções enquanto elemento essencial de adaptação e de desenvolvimento humano, dando especial relevo às microexpressões faciais decorrentes das emoções e defendendo que as emoções apresentam um padrão fisiológico diferente, derivado de avaliações instintivas que possibilitam uma rápida atividade corporal.

Neste sentido, as emoções podem ser entendidas como “...componentes essenciais do *kit* de sobrevivência com o qual nascemos equipados” (Neta, García e Gragallo, 2008, p.14). Isto é, correspondem a “adaptações que integram os mecanismos pelos quais os sujeitos regulam a vida, quer numa reação específica a uma situação quer na regulação do estado interno do indivíduo”, representando um papel fundamental enquanto reguladores no desenvolvimento humano que, embora apresente um carácter biológico determinante, é igualmente influenciado pelo contexto sociocultural envolvente (Spree, 2009, p.120).

Acresce referir que, embora seja comum associarmos ao constructo de emoções outros conceitos como os sentimentos e até outras características afetivas, existem

algumas diferenças entre eles. Os sentimentos distinguem-se das emoções na medida em que designam uma componente subjetiva, não abarcando componentes de ordem comportamental e fisiológica (Belzung, 2007). Por sua vez, a emoção diz respeito às transformações que ocorrem no corpo e no cérebro, geralmente determinadas por um conteúdo intelectual, enquanto o sentimento reporta a apreensão dessas transformações (Damásio, 1996).

A capacidade de identificar e perceber essas mudanças só nos é possível por meio da tomada de consciência, visto possibilitar que os sentimentos sejam apreendidos, intervindo no processo dos pensamentos (Damásio, 2000).

A emoção e razão mostram-se, assim, como dois polos que funcionam lado a lado, operando de forma complementar, uma vez que as primeiras reclamam dos processos cognitivos a capacidade para avaliar e recuperar as situações e os respetivos significados, sendo esta avaliação norteadora do disparo e evolução das emoções (Scherer, 1999, referido por Jaques e Vicari, 2005).

No fim da década de 80, prosperaram os estudos debruçados sobre o envolvimento da razão e da emoção no desenvolvimento humano, mostrando que a interação entre estes dois constructos pode ser realizada de forma adequada e harmoniosa, podendo resultar em efeitos positivos (Teixeira, 2010). Neste sentido Martin e Boeck (1997, referido por Lopes, 2011) defendem que as emoções nos ajudam a lidar de forma rápida com as situações inesperadas, a fazer escolhas e a tomar decisões eficazes e a comunicar através de sinais não-verbais com os outros indivíduos. A tomada de consciência das emoções e o desenvolvimento da capacidade de reconhecê-las e regulá-las eficazmente desempenha, assim, um papel essencial e protetivo, visando um desenvolvimento saudável e harmonioso do organismo.

Seguidamente, destacam-se alguns aspetos atinentes às estruturas cerebrais e o seu papel no desenvolvimento emocional do indivíduo.

1.1 O Cérebro das Emoções – O Sistema Límbico

As emoções são, muitas vezes, associadas a aspetos de afetividade, contudo, falar de emoções é falar da parte mais primitiva do cérebro, o chamado sistema límbico onde se situam o tálamo, hipotálamo e outras zonas do córtex ligadas ao prazer e à dor (Sprea, 2009).

Desde a Antiguidade alguns autores apontam para uma base anatómica ligada às emoções, muito embora algumas das propostas apresentadas a respeito da sua localização pareçam assombrosas quando comparadas com a informação disponível atualmente (Belzung, 2007).

Nos anos 30, um neurobiologista de renome da Universidade de Cornell, James Papez (1937, referido por Belzung, 2007), divulgou um artigo onde sugeria a existência de um circuito incluído nas emoções, envolvendo componentes como o hipocampo, o tálamo, o giro cingular, o hipotálamo e as conexões existentes entre estas áreas e defendendo que este último se encontrava associado à expressão emocional, estando o córtex, por sua vez, envolvido nos conteúdos subjetivos presentes nas experiências emocionais. Ainda segundo este autor, o papel principal deste circuito era atribuído ao hipocampo, responsável por enviar mensagens para o hipotálamo produzindo, desta forma, as expressões emocionais.

Seguindo esta linha de pensamento, Paul MacLean (1949, referido por Belzung, 2007) denominou esse circuito de sistema límbico, conceito utilizado também por Paul Broca um século antes, mas com um caráter ampliado sendo introduzidos neste sistema outros componentes além dos defendidos por James Papez na década de trinta. Este sistema estaria, segundo este autor, associado tanto às emoções como aos comportamentos de sobrevivência (e.g. procurar comida quando sentimos fome).

O sistema límbico encontra-se, assim, associado a diversos componentes homeostáticos, a reações automáticas e a mudanças corporais intimamente relacionados com as emoções (Murray, 1965, referido por Sprea, 2009).

Recentemente, com os progressos e avanços tecnológicos, tem-se vindo a confirmar cada vez mais o envolvimento deste conjunto complexo de estruturas cerebrais na expressão emocional, pelo que se optou por descrever em seguida e com maior detalhe cada uma destas mesmas estruturas (Belzung, 2007).

1.1.1 Hipotálamo

De acordo com Belzung (2007), o hipotálamo harmoniza-se com um conjunto de núcleos localizados na base do cérebro e pode ser fragmentado em quatro áreas: posterior, anterior, lateral e média. Ainda segundo este autor, estes núcleos estimulam e orientam a atuação do sistema endócrino e do sistema nervoso autónomo, regulam funções vitais como a temperatura do corpo, o sono, etc. e segregam hormonas como a ocitocina e a vasopressina.

O papel relevante atribuído a esta região ventral do diencéfalo, no âmbito das emoções, foi destacado no fim dos anos vinte por Philip Bard (1928, referido por Belzung, 2007) que, por meio de vários estudos realizados em animais, concluiu que a ablação do hipotálamo nestes animais os pode transformar em seres apáticos e indolentes. Esta conclusão foi confirmada por Walter Hess (1948, referido por Belzung, 2007), demonstrando que estimulações elétricas nesta região podem modificar efetivamente o

comportamento dos animais (e.g. animais calmos tornavam-se animais assombrosos com o pelo levantado e os olhos dilatados).

1.1.2 Amígdala

Segundo LeDoux (1993, referido por Silva, 2011), a amígdala funciona como um computador emocional, um núcleo de rede central para o cérebro, uma vez que analisa as informações sensoriais de acordo com a sua relevância emocional.

Falar da amígdala é falar de um grupo de núcleos do cérebro que se localizam nos lobos temporais e as suas aferências classificam-se em “fibras que provêm dos bulbos olfativos e da parte olfativa do córtex cerebral”; “fibras providas do hipotálamo e em particular da área pré-ótica”; “fibras que vêm do tronco cerebral” e “fibras que vêm da parte não olfativa do córtex, e em particular da parte pré-frontal” (Belzung, 2007, p. 138). A amígdala recebe, assim, inúmeras informações captadas pelos sentidos, exercendo um papel fundamental na atribuição de valências emocionais a um determinado estímulo (Belzung, 2007).

Portanto, e em função destes dados, sem a amígdala o indivíduo perde a capacidade de reconhecer as sensações e de experienciar os sentimentos, isto é, tornamo-nos incapazes de analisar o conteúdo emocional dos acontecimentos, uma vez que esta estrutura cerebral funciona como um depósito da memória emocional (Goleman, 2006).

Alguns estudos desenvolvidos recentemente têm apontado que algumas áreas desta região do cérebro poderão estar implicadas nas emoções associadas a sensações de bem estar (Belzung, 2007).

1.1.3 Hipocampo

O Hipocampo é uma estrutura telencefálica que desempenha uma função basilar no sistema nervoso central e cuja organização neuroanatômica se distingue pouco entre as diversas espécies (Belzung, 2007).

Segundo Gray (1982, referido por Belzung, 2007), esta estrutura constitui um sistema de inibição comportamental instigado em situações que geram ansiedade, ou seja, os estímulos novos ameaçadores ou punitivos vão induzir respostas intrincadas que envolvem o aumento da atenção e a inibição de comportamento marcando, desta forma, o percurso da reação emocional nessas situações.

Neste sentido, a principal função do hipocampo é a de facultar uma eficaz memória de contexto, isto é, registar as informações, reconhecer os diversos significados associados aos componentes e situações com que nos deparamos e recordar os factos de forma eficaz (Goleman, 2006). Esta memória de contexto mostra-se de extrema importância

uma vez que nos permite reconhecer os significados associados a situações específicas, possibilitando uma resposta adequada a estas mesmas situações.

Às emoções estão, assim, associadas determinadas estruturas cerebrais que atuam de forma complementar e aspetos fisiológicos e comportamentais que, pela sua expressão e compreensão, marcam o processo de desenvolvimento emocional. Estes últimos aspetos serão abordados em seguida.

1.2 Fisiologia, Expressão e Comportamento Emocional

As emoções harmonizam-se num conjunto de elementos que envolvem diversas reações de ordem fisiológica, expressiva, comportamental e subjetiva. Neste ponto serão destacados os aspetos fisiológicos associados aos estados emocionais, o comportamento emocional e as expressões faciais.

Os aspetos fisiológicos dizem respeito às alterações do sistema nervoso autónomo (e.g. alterações ao nível da pressão arterial, ritmo cardíaco, funcionamento respiratório, temperatura do corpo) e aos níveis de determinadas hormonas e neurotransmissores. Se analisarmos com cuidado, muito facilmente conseguiremos identificar diversas situações e acontecimentos que ativam determinadas reações fisiológicas (Belzung, 2007). Por exemplo, quando o indivíduo está numa situação em que se encontra ansioso, é possível perceber que, muitas vezes, as palmas das mãos ficam suadas, esta ativação de glândulas específicas constitui um dos muitos exemplos de repostas comportamentais às experiências emocionais que as pessoas vivenciam todos os dias (Belzung, 2007).

Um dos aspetos que tem atingido grande amplitude no estudo das emoções diz respeito à sua expressão seja no tom de voz, nas expressões faciais ou mesmo no movimento corporal.

As expressões faciais estão relacionadas com a ativação de determinados músculos do rosto, como os músculos da boca, dos olhos e das sobrancelhas. As emoções que sugerem diversão e alívio compartilham um elemento característico - o rosto alegre - com os cantos da boca levantados e as sobrancelhas e os olhos sorridentes (Ekman, 2003).

Estas expressões estão presentes na vida do indivíduo desde o nascimento, exercem uma função de comunicação das emoções e organizam-se ao longo do processo de desenvolvimento. As expressões faciais são marcadas por experiências individuais, maturações de foro neurológico, cultura envolvente e figuras significativas e associam ações instintivas com o controlo do processo voluntário, próprio de cada emoção primária (Camras e Fatani, 2008 referido por Machado, 2012).

A expressão vocal também marca presença nas repostas emocionais, por exemplo, à emoção básica “medo” costumam estar associadas vocalizações agudas e estridentes, já

a emoção básica “alegria” costuma associar-se a outro tipo de vocalizações como as risadas e gargalhadas (Belzung, 2007).

O comportamento emocional, como o próprio nome indica, constitui-se por determinadas ações que sugerem o afastamento (e.g. comportamentos de fuga) ou a aproximação a um determinado estímulo exterior, contudo, além desta ativação muscular, as expressões emocionais resultam, igualmente, de interações e de influências culturais vigentes, que mudam nos diversos contextos (Belzung, 2007).

Diversos autores têm-se debruçado sobre a importância da compreensão destes sinais emocionais que, embora sejam características individuais, em muito são influenciadas pela cultura vigente, podendo mesmo encontrar-se expressões consideradas universais e comuns a diversas culturas (Ekman, 2003).

Seguidamente serão destacados os aspetos atinentes às emoções básicas, as quais são universais.

1.3 Emoções básicas ou primárias

A discussão em torno das particularidades das emoções que abarca as funções e as características gerais e comportamentais de cada emoção, tem apontado diversas perspectivas que defendem distintos componentes emocionais. Contudo, é comum encontrarem-se nessas discussões, teóricos defensores da ideia de que os episódios emocionais possuem processos que explicam o seu surgimento, as funções e as expressões de cada uma das emoções (Melo, 2005).

Diversos autores têm voltado a sua atenção para a identificação das emoções básicas e, apesar da controvérsia a respeito dos diversos componentes emocionais atendendo ao seu carácter inato ou aprendido, existe um consenso a respeito de alguns aspetos particulares que possibilitam a sua caracterização (Almeida, 2006). Estes aspetos serão analisados em seguida.

Para Izard (1984, referido por Santos, 2009) as emoções básicas, consideradas essenciais ao ser humano são a surpresa, a alegria, o interesse, o nojo, a angústia, a raiva, a culpa, a vergonha, o medo e o desprezo. Estas emoções são ativadas por informações do organismo ou sensoriais, informações de acontecimentos bioquímicos e neuronais, bem como por processos cognitivos (Izard e Harris, 1995, referido por Melo, 2005).

Damásio (2003) defende que o sistema neurológico está apto para lidar de forma adequada e eficaz com as mais diversas situações com que nos deparamos e as emoções universais (básicas) resultam de reações automáticas e inatas a um determinado estímulo, sendo conduzidas pelo sistema límbico. Este autor reconhece as emoções enquanto ações perceptíveis para os outros através das alterações no rosto, na

voz e nos comportamentos, sendo caracterizados por reações neuronais e químicas que visam uma adaptação eficaz. Damásio (1996, 2003) defende a existência de três dimensões da emoção: a dimensão primária constituída por emoções básicas; a dimensão secundária composta por emoções sociais; e, ainda, uma dimensão de fundo combinada por emoções como o bem/mal-estar. Destas três dimensões atribuímos um lugar de destaque à dimensão primária constituída por emoções básicas como a raiva, a tristeza, a alegria, o medo, a surpresa e o nojo.

Segundo Johnson-Laird e Oatley (2004, referido por Almeida, 2006) as emoções podem ser divididas em dois polos: emoções básicas e emoções complexas. Segundo estes autores, as emoções básicas inatas como (alegria, tristeza, medo, raiva) são ativadas de acordo com uma avaliação cognitiva e com o significado facultado, determinado de acordo com as experiências individuais e sociais. Do outro lado, estes autores situam as emoções de carácter mais complexo (e.g. culpa, vergonha, orgulho) que estão dependentes do contexto social e cultural envolvente.

Na perspetiva de Nunes (2012), as emoções primárias assumem-se como características inatas de resposta aos estímulos vindos do ambiente, sendo estas as primeiras emoções a serem vivenciadas pelo ser humano, incluindo nesta categoria a surpresa, a raiva, o medo, a alegria, a tristeza e o nojo. As emoções básicas figuram-se, assim como respostas automáticas e inconscientes, que surgem quando nos deparamos com uma determinada situação, sendo que cada uma dessas emoções possui mudanças psicofisiológicas específicas, isto é, alterações viscerais que surgem de modo involuntário (Freitas-Magalhães, 2007).

Assim, as emoções primárias exercem uma função inata de regulação, ou seja, preparam o indivíduo para agir, podendo, por exemplo, diminuir o tempo de reação a um acontecimento que consideramos ameaçador, preparando-nos para uma ação eficaz (Cruz, 2013).

Ekman (1994, citado por Jaques e Vicari, 2005, p.5) acredita que “durante o curso da evolução um número maior de estratégias emocionais adaptativas se desenvolveu” e cada uma dessas estratégias possui as suas “próprias condições de disparo” e os seus “padrões específicos de reação comportamental, expressiva e fisiológica”. A análise deste conjunto de estratégias universais resultou no modelo das emoções básicas desenvolvido por este autor, assente na ideia de que existem determinadas emoções que são entendidas como universais.

Entre as diversas teorias apresentadas anteriormente, selecionamos a teoria das emoções básicas de Paul Ekman (2003) como um dos modelos orientadores deste trabalho e que sugere as seguintes emoções básicas:

a) **Alegria** - responsável por um bem-estar físico e psicológico surge em situações agradáveis e associadas à diversão. Desempenha um papel fundamental, uma vez que promove a motivação, ou seja, estimula a criatividade e os pensamentos positivos, dando energia ao organismo para responder de forma positiva às diversas situações do dia-a-dia;

b) **Tristeza** - associada a algum tipo de perda ou a acontecimentos que põem em causa o bem-estar, exerce um papel essencial no reequilíbrio e na conservação da energia do organismo, no sentido de encontrarmos uma solução para o problema que desencadeou a emoção;

c) **Surpresa** - surge numa situação inesperada (agradável ou não) e ajuda o organismo a manter-se concentrado no novo acontecimento para descobrir rapidamente a melhor forma de reagirmos e de nos adaptarmos à situação inesperada, apresentando-se como a mais breve de todas as emoções porque dura apenas alguns segundos e acaba por se fundir com outras emoções básicas como a raiva, o medo ou o nojo;

d) **Medo** - relacionado a situações de dano ou ameaça física/psicológica surge em situações que representam o perigo e que nos podem prejudicar de alguma forma, é responsável por presentear com energia o organismo, de modo a agirmos rapidamente nessas situações ameaçadoras;

e) **Cólera** - surge como defesa contra uma determinada angústia, preparando o organismo para enfrentar e resolver o problema e está associada a acontecimentos que interferem, de alguma forma, com os objetivos pessoais, constituindo uma ameaça à concretização desses mesmos objetivos;

f) **Nojo** - surge em situações que não gostamos ou achamos estranhas e que podem por a vida em risco, ou seja, nestas situações o organismo envia respostas de desconforto ou desagrado, no sentido de preparar o corpo para conseguir se afastar dessas mesmas situações desagradáveis.

Ainda segundo Ekman (2003) os componentes das emoções básicas representam um padrão consistente de mudanças automáticas desencadeadas por situações universais, surgem subitamente e durante pouco tempo, sendo visíveis nos bebés e primatas. Estas emoções básicas, segundo o mesmo autor, apresentam uma forma de expressão prototípica, um estado sentimental subjetivo distinto e uma forma característica de comportamento adaptativo.

Apesar das divergências em torno da identificação das emoções básicas e das especificidades sugeridas pelas diversas teorias, é possível perceber que entre os teóricos apresentados anteriormente, existe algum consenso em torno das emoções básicas “alegria” e “tristeza” enquanto emoções inatas e fundamentais para o desenvolvimento emocional.

Cada uma dessas emoções se encontra associada a alterações psicológicas e a mudanças fisiológicas (e.g. aumento do ritmo cardíaco, contração dos músculos) que, atendendo ao objetivo deste estudo serão, seguidamente, abordadas em detalhe.

1.3.1 Alegria

A revisão de literatura consultada permitiu verificar que, embora as emoções tenham, de forma geral, alcançado um lugar de destaque em diversos estudos, o facto é que pouco sabemos ainda sobre as emoções agradáveis como a “alegria”. Isto pode dever-se ao facto de estarmos demasiadamente focados nas emoções que, de alguma forma, são associadas a sensações desagradáveis.

No sentido de explorar os benefícios associados à emoção “alegria” optou-se por dar um lugar de destaque a esta emoção, procurando valorizar o seu conhecimento e entendimento, uma vez que esta emoção exerce um importante papel na vida de todos os indivíduos, predispondo-os para novas experiências e aprendizagens e para encarar os desafios diários de forma positiva.

Quando falamos em “alegria” ou numa situação em que sentimos essa emoção, vem nos logo à memória situações em que nos divertimos e nos sentimos bem e não é por acaso que grande parte da indústria de entretenimento se dedica, precisamente, a despertar esta emoção em cada um de nós (Ekman, 2003).

A “alegria” representa uma espécie de *teaser* para as restantes emoções e maximizar estas experiências alegres traz inúmeros benefícios inclusive ao nível da saúde. Diversos estudos têm demonstrado que as pessoas que procuram maximizar esta emoção, seja pela sua experiência ou pelo recurso a pensamentos positivos, apresentam uma saúde melhor e uma perspetiva mais positiva das suas conquistas diárias (Ekman, 2003).

Enquanto emoção básica, a “alegria” promove uma descarga de substâncias químicas no organismo, entre as quais a noradrenalina, a dopamina e a serotonina que permitem tornar o pensamento rápido e criativo, estimulam a atividade motora e produzem uma sensação de bem-estar (Freitas-Magalhães, 2007). Pela incrementação destes neurotransmissores que provocam um impacto positivo no organismo, esta emoção tem o poder de levar o indivíduo a valorizar de forma positiva as suas experiências (Arandiga & Tortosa, 2000, referido por Silva, 2011). O indivíduo mostra-se, assim, mais aberto a novas experiências, dando asas à sua criatividade e espontaneidade (Ekman, 2003).

Esta emoção surge por meio de reações espontâneas do organismo perante uma determinada situação que as desencadeou, produzindo um efeito positivo, isto é, um bem-estar psicológico e físico para o indivíduo que a experiencia (Arandiga e Tortosa, 2000, referido por Silva, 2011). É com o intuito de maximizar as experiências de bem-

estar físico e psicológico associado a esta emoção que as pessoas organizam as suas vidas (Ekman, 2003).

Esta emoção compensa o indivíduo pelo esforço dispensado e pelo domínio adquirido numa determinada situação e diminui os efeitos causados pelo *stress* o que, por sua vez, facilita a resolução dos problemas com que o indivíduo se vai deparando no seu dia-a-dia (Almeida, 2006; Melo, 2005). A “alegria” permite que o indivíduo produza formas de agir que lhe possibilitem lidar de forma adequada e eficaz com as mais diversas situações (Stenberg, 1993, referido por Silva, 2011).

Segundo Ekman (2003), existe um conjunto de alterações fisiológicas que produzem sinais visíveis ou audíveis aos outros, indicando o que o indivíduo está a sentir no momento em que se sente alegre. A esta emoção básica estão associados movimentos faciais que possibilitam a sua identificação, nomeadamente, o “franzir horizontal em todo o rosto”, “uma elevação subtil da pele da testa”, sendo mais pronunciada nas sobrancelhas, “o subir das pálpebras superiores ligeiramente”, “a contração das pálpebras inferiores”, “a contração das têmporas” e os olhos dilatam e ficam “semicerrados” (Freitas-Magalhães, 2007, p.111).

A manifestação comportamental da “alegria” que se mostra mais evidente é o sorriso, o qual transforma completamente a expressão facial (Arandiga e Tortosa, 2000, referido por Silva, 2011). O riso que muitas vezes ocorre durante intensas diversões produz movimentos corporais repetitivos, juntamente com os espasmos de riso estando, portanto, associada a uma maior excitação corporal (Ekman, 2003; Almeida, 2006). Deste modo, a “alegria” faz-nos agir, isto é, presenteia com energia o organismo para responder de forma positiva a uma diversidade de situações.

Esta emoção básica é responsável por alargar o repertório de pensamento-ação, expondo o indivíduo a uma variedade de pensamentos e ações que permitem explorar a vontade de conquistar novos objetivos, desenvolver a criatividade (e.g. brincadeira) e estimular o comportamento a diversos níveis (e.g. físico, social e artístico), conduzindo a benefícios a longo prazo pela construção de recursos físicos, psicológicos e sociais (Fredrickson, 2004, referido por Pardelha, 2010). Portanto, esta emoção expande o modo como pensamos e agimos pela construção de determinados recursos individuais duradouros, aos quais o sujeito pode recorrer e utilizar quando necessário (Fredrickson, 2004, referido por Pardelha, 2010).

Conclui-se, assim, que a “alegria” envolve uma sensação de confiança e bem-estar que promove no indivíduo a vontade de explorar novos meios (Strongman, 2004; Lelord e André, 2002, referidos por Santos, 2009). Estando, igualmente, associada à acessibilidade nos relacionamentos que se desenvolve com os outros indivíduos,

promovendo a sua aproximação e uma sensação de bem-estar contagiosa (Oatley e Jenkins, 1998).

Foi no sentido de explorar os conteúdos desta emoção essencial ao desenvolvimento saudável do ser humano que se baseou o trabalho desenvolvido nesta investigação e que se descreve com maior detalhe no capítulo da metodologia.

1.3.2 Tristeza

Por contraponto à “alegria”, a “tristeza” surge associada a situações de perda ou dano e resulta numa inibição comportamental, tendo a função de sinalizar os problemas envolventes e de apontar que não se atingiu um determinado objetivo, estando a ativação desta emoção associada a algum insucesso ou embargo (Melo, 2005).

Esta emoção básica caracteriza-se por resignação e desesperança, é uma das emoções mais duradouras, a sua experiência é composta por desânimo e desencorajamento e interage, frequentemente, com outras emoções como o medo e a raiva (Izard, 1991, referido por Ekman, 2003).

A “tristeza” representa um esmorecimento que, no seu ponto extremo, pode levar ao sofrimento psíquico através de sinais psicossomáticos (e.g. dores no corpo) (Zamith-Cruz, 2007).

Segundo Ekman (2003) são diversas as situações de perda que podem provocar esta emoção, desde a rejeição de alguém significativo, a perda de autoestima ao fracassarmos num determinado objetivo ou mesmo a perda da saúde por algum acidente ou doença. Do mesmo modo, Freitas-Magalhães (2007, p.111) defende que existem diversas perdas que podem despertar esta emoção, são disso exemplo:

A rejeição de um amigo, a perda de auto-estima pelo fracasso de um objetivo falhado, a perda de admiração de um superior, a perda de saúde, perda de alguma parte do corpo ou função provocada por um acidente ou doença e também a perda de objetos considerados valiosos para a pessoa.

Tal como previamente referido, esta emoção está associada a perdas significativas para os indivíduos (e.g. perda de pessoas, animais, objetos) e surge enquanto resposta a estas perdas, permitindo ao indivíduo refletir sobre o problema e ultrapassar a situação da melhor forma possível (Arándiga & Tortosa, 2000, referido por Silva, 2011). Esta avaliação a respeito dos obstáculos que vão surgindo no dia-a-dia permite que o indivíduo inicie uma busca por suporte emocional e social que, por sua vez, estreita os laços interpessoais, conduzindo a comportamentos de entreajuda (Melo, 2005).

Segundo Ekman (2003), esta é uma das emoções mais verdadeiras, responsável por conservar a energia do organismo, o que permite que o indivíduo possa reconstruir os seus recursos e resolver o problema. Portanto, a “tristeza” tem a função de nos alertar

quando alguma coisa não está bem e, como tal, informa o organismo da necessidade de diminuir a atividade motora para que possamos parar e concentrar a atenção no problema, com vista à sua resolução. Esta inibição comportamental mostra-se, igualmente, indispensável no desenvolvimento da empatia, permitindo que o indivíduo se coloque no lugar do outro, reconhecendo as suas perspetivas (Melo, 2005).

Stearns (1993, referido por Ekman, 2003) considera que esta emoção básica, tal como todas as outras, desempenha uma função adaptativa e motivadora, concentrando a sua atenção no Self e identificando que o indivíduo precisa de ajuda. Deste modo, esta emoção básica tem o poder de focar a pessoa em si mesma (Zisowitz, 2000, referido por Almeida, 2010).

A “tristeza” está, assim, associada a uma função evolutiva caracterizada por lançar um pedido de ajuda, enviando sinais e mensagens que indicam que o indivíduo está a sofrer naquele momento e que precisa de apoio e conforto (Cruz, 2013).

Para Arándiga e Tortosa (2000, referido por Silva, 2011), a “tristeza” representa um estado de ânimo que gera no indivíduo um desconforto psicológico, estando-lhe associadas diversas expressões faciais. Freitas-Magalhães (2007, p.110) realça os seguintes sinais ao nível da sua expressão facial:

As sobrancelhas descaem e ficam mais juntas, as pálpebras superiores também descaem e as pálpebras inferiores contraem-se fazendo um movimento para baixo e na horizontal, as narinas contraem-se fazendo um movimento descendente, a raiz do nariz encorrija muito para baixo, nas bochechas não se verifica qualquer movimento, a boca fica fechada mas contraída e o queixo fica tenso e pode até franzir.

Ainda ao nível das expressões faciais, Ekman (2003) e Cruz (2013) destacam: os cantos dos lábios direcionados para baixo, os olhos humedecidos e em direção ao chão, as pálpebras descaídas e os cantos internos das sobrancelhas para baixo, o nariz enrugado e as narinas contraídas, o queixo tenso e franzido, a garganta seca, podendo por vezes converter-se em dor na parte detrás da garganta, ou mesmo uma sensação de aperto no peito. Segundo o primeiro autor mencionado, estas são reações normais que surgem durante esta emoção básica sendo, algumas delas, visíveis quando se olha para o rosto de alguém que está a sentir “tristeza”, apontando, o mesmo autor, para o relaxamento da postura corporal, visível na quebra da postura (e.g. o corpo parece ficar sem ação) como a manifestação corporal mais perceptível desta emoção.

Uma das expressões faciais mais perceptível na “tristeza” é o choro que “parece ser uma expressão emocional universal”, embora por vezes surja em contextos completamente diferentes, onde as emoções predominantes são agradáveis (e.g. quando recebemos uma notícia boa e “choramos de alegria”) (Cruz, 2013, p.45).

Fisiologicamente é possível verificar uma redução dos neurotransmissores serotonina, noradrenalina e dopamina que, por sua vez, pode provocar alterações no sono, perda do apetite e uma sensação de esgotamento e indiferença para com relações interpessoais e a realização de atividades (Cruz, 2013).

A “tristeza”, embora associada às sensações desagradáveis, exerce um papel fundamental na vida do indivíduo, permitindo que este conserve a sua energia e reconstrua os seus recursos pela avaliação dos obstáculos e possibilitando a procura de suporte emocional e social com vista à resolução do problema (Ekman, 2003; Melo, 2005). A estimulação da “tristeza” parece, assim, assentar em expectativas positivas de suporte emocional (Almeida, 2006).

Acresce referir a importância de explorarmos os aspetos atinentes a esta emoção básica, visto que ao tornarmo-nos mais familiarizados com a “tristeza” e refletirmos sobre os seus “sinais”, temos maior facilidade em reconhecer quando estamos a experienciar esta emoção (Ekman, 2003). Foi seguindo este pressuposto que a presente investigação se debruçou sobre a “tristeza”, sendo que os resultados alcançados serão explorados em maior detalhe no capítulo da metodologia.

Seguidamente serão abordados os aspetos atinentes ao desenvolvimento de competências emocionais que proporcionam ao indivíduo um conjunto de capacidades que permitem compreender, expressar e gerir as suas emoções e responder de forma eficaz às diversas experiências emocionais.

II. Competências Emocionais

Por competência entende-se uma característica individual ou um conjunto de aptidões que conduzem a realizações mais eficazes (Goleman, 1996). A nível emocional, as competências representam a capacidade de o indivíduo lidar de forma funcional com uma diversidade de situações por meio de respostas adequadas e eficazes, com vista à adaptação nestas mesmas situações (Silva, 2011).

Mayer e Salovey (1997, referido por Silva, 2011) defendem que o desenvolvimento das competências emocionais permite que o indivíduo se mostre capaz de identificar as suas emoções, refletir sobre as suas causas e respetivas influências e compreender como elas condicionam a sua conduta, com vista à gestão dessas mesmas emoções.

As competências de ordem emocional abarcam, assim, capacidades como a compreensão e a expressão das emoções, a capacidade de adaptar essas emoções, bem como moldar, de forma apropriada, o comportamento emocional com vista à concretização dos seus objetivos (Denham, 1998).

Bohnert, Crnic e Lim (2003), expõem as competências emocionais como sendo constituídas por um conjunto de capacidades relacionadas entre si, nomeadamente, o

conhecimento emocional, a expressão das emoções e a regulação emocional, sendo a competência emocional resultante do desenvolvimento destes três componentes emocionais.

Estudos recentes têm vindo a desenvolver diversas teorias no sentido de esclarecer o processo de desenvolvimento das competências emocionais pressupondo, na sua maioria, que essa capacidade permite à criança ser capaz de regular, compreender e desenvolver as suas expressões emocionais, competências estas que se vão expandindo ao longo do processo de crescimento (Scharfe, 2000, referido por Teixeira, 2010).

As competências emocionais dizem, assim, respeito a habilidades essenciais de resposta do organismo às exigências do contexto envolvente, nos quais se incluem: a consciência do próprio estado emocional; o ser capaz de se servir das emoções e respetivas expressões de forma adaptada e controlada; e, ainda, a consciência de que as mais diversas expressões emocionais produzem impacto nos outros (Saarni, 2000, referido por Moreira, Oliveira & Lima, 2012).

Para Saarni (2000, referido por Teixeira, 2010), as competências emocionais consistem na manifestação da autoeficácia em situações que ativam as emoções, isto é, a criança admite possuir as competências necessárias para lidar com as suas emoções, traduzindo essas competências em resultados saudáveis nas suas relações interpessoais.

A relevância atribuída a estas competências passa pelo facto de estas exercerem um papel de extrema importância no desenvolvimento dos indivíduos a nível individual, social e académico e pelo impacto que produzem na resiliência perante situações de *stress* e no desenvolvimento da autoeficácia (Denham, 1998; Saarni, 1999).

Associados a estas competências de ordem emocional surgem outros conceitos igualmente importantes no processo de desenvolvimento emocional infantil: as emoções e o seu valioso contributo neste fenómeno complexo (explorado no ponto das “Emoções”) e a própria aprendizagem ao nível do conhecimento emocional, com vista à regulação das expressões emocionais e ao desenvolvimento da inteligência emocional.

Este conhecimento emocional desempenha um papel fulcral no desenvolvimento infantil como teremos oportunidade de analisar seguidamente.

2.1 Conhecimento emocional infantil

A vida está repleta de experiências emocionais e já nos primeiros meses de vida as emoções estão presentes no desenvolvimento humano. Na sua componente de ativação, estas expressões emocionais desencadeiam reações somatofisiológicas que podem ser compreendidas e analisadas (Benavente, 1997, referido por Branco, 2004).

Neste sentido, o conhecimento emocional representa um conjunto de processos que vão desde a ativação emocional, passando pela capacidade de compreender, modelar e usar as suas próprias emoções em diversas experiências de ordem emocional, permitindo lidar de forma adequada com as suas emoções (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001).

De acordo com Alves (2006), o conhecimento emocional infantil caracteriza-se pelo desenvolvimento da capacidade da criança reconhecer e compreender de forma correta os seus sinais emocionais, no sentido de aprender a geri-los de forma eficaz. Este autor aponta o conhecimento emocional como fundamental para o desenvolvimento, permitindo que a criança responda de forma ajustada às diversas situações do dia-a-dia, compreendendo e gerindo as suas próprias emoções.

Segundo Denhan (1986, referido por Denhan, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003), as crianças capazes de expressar as suas emoções de forma confortável e positiva mostram-se mais preparadas para capturar o universo emocional, o que nos permite sugerir que a expressão emocional está, intimamente, relacionada com o conhecimento e a regulação emocional. Do mesmo modo, Del Nero (2003, referido por Silva, s/d) defende que, quanto maior for o apoio e o número de experiências que a criança tiver ao nível da expressão das suas emoções, maior será a sua habilidade para gerir os seus problemas e dificuldades, logo, mais maleável será a sua adaptação às diversas transformações que decorrerão durante o seu desenvolvimento.

Ao longo do seu processo de desenvolvimento as crianças vão progredindo na sua capacidade de compreender a origem das suas emoções, passando de uma compreensão assente na ideia de que as emoções fazem parte de situações externas que as despertam para uma compreensão baseada, igualmente, em fatores internos, mostrando-se capazes de perceber que as emoções são reações fisiológicas que podem ser influenciadas pelos pensamentos, memórias e atitudes (Sá, 2002).

Alguns estudos têm vindo a demonstrar que as crianças mais pequenas perspetivam as emoções enquanto reações fisiológicas e comportamentais a uma determinada situação e só mais tarde se mostram capazes de mencionar os estados mentais que intercedem nessas mesmas reações (Carroll & Steward, 1984). Por contraponto, Harris (1983, referido por Oliveira, Dias & Roazzi, 2003), defende que as crianças desde tenra idade já são capazes de entender que as emoções sofrem influência de estados mentais e dos episódios momentâneos que se lhe seguem, mostrando-se capazes de compreender que, por exemplo, a “tristeza” pode ser atenuada, mas não inteiramente suprimida, se for seguida de uma outra emoção positiva ou acompanhada de um acontecimento igualmente positivo.

As crianças, à medida que vão crescendo, além de ampliarem a sua capacidade de avaliar as suas próprias emoções vão desenvolvendo a capacidade de identificar diversas experiências emocionais, bem como a capacidade de regular e experimentar mais do que uma emoção em simultâneo (Denham, 1998). Com o avançar da idade e com a entrada no “mundo do pensamento lógico” as crianças conseguem “dominar níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento emocional e intelectual”, isto é, quando as crianças adquirem um pensamento ponderado, são capazes de compreender e analisar melhor as suas próprias emoções e, conseqüentemente, as emoções dos outros (Greenspan, 2009, citado por Teixeira, 2010, p.34). Neste sentido, é importante que as crianças tenham experiências emocionais diversas, as quais lhes vão permitir a construção de uma espécie de guião e o desenvolvimento da capacidade de reflexão acerca das suas manifestações emocionais e das demais envolventes (Ashiabi, 2000).

Segundo Ackerman e Izard (2004), um dos aspetos pertinentes do conhecimento emocional diz respeito ao conhecimento das expressões emocionais e dos comportamentos e situações que ativam as diversas emoções. Segundo estes autores, o conhecimento emocional possibilita que a criança reconheça os sinais faciais e armazene na memória os restantes aspetos associados a essas expressões de ordem emocional, mostrando-se capaz de compreender as suas emoções e as dos outros, bem como as respetivas expressões faciais.

A capacidade da criança expressar as suas emoções de modo adequado vai tornar-se fundamental ao longo do seu desenvolvimento individual, bem como no desenrolar das suas relações interpessoais (Denham, 1998). De facto, as crianças desde cedo mostram um sentido responsivo para com os outros, são capazes de perceber as perspetivas dos outros e até desenvolver condutas altruístas (Zeman & Garber, 1996, referido por Alves, 2006). À medida que se vão desenvolvendo, as crianças vão expandindo a sua capacidade de moldar, quer a intensidade, quer a forma como se expressam, conforme a situação e a pessoa com que se deparam nas suas interações (Zeman & Garber, 1996, referido por Alves, 2006).

Este aprendizado emocional pode, assim, ser compreendido enquanto processo contínuo e constante que, funcionando de forma complementar ao desenvolvimento cognitivo, permite à criança desenvolver a capacidade de expressar, compreender e regular as suas próprias emoções, visando o desenvolvimento da inteligência emocional e da capacidade do indivíduo se descobrir emocionalmente de forma positiva e eficaz (Viloria, 2005, referido por Teixeira, 2010).

Para Del Nero (2003, referido por Silva, s/d) a família e o contexto escolar, enquanto alicerces no desenvolvimento infantil, assumem um papel fundamental no acesso ao conhecimento emocional, assente na tomada de consciência da função essencial que as

emoções exercem. Segundo este autor, para que isso aconteça, é necessário que esses suportes significativos na vida da criança sejam capazes de proporcionar um ambiente positivo que estimule a expressão, a compreensão e a regulação das emoções. Caso contrário, o aprendizado emocional pode produzir conflitos que podem resultar de necessidades internas e/ou externas e que poderão manifestar-se em experiências emocionais na sua maioria díspares, podendo levar, ainda, a situações que afetarão o desenvolvimento da criança positiva ou negativamente, consoante o suporte que lhes é dado (Del Nero, 2003, referido por Silva, s/d).

Com o apoio dos demais significativos mais facilmente as crianças poderão desenvolver-se e tornar-se indivíduos emocionalmente inteligentes, capazes de conhecer, compreender e regular as suas emoções de forma adequada e eficaz.

Segundo este pressuposto, destaca-se, em seguida, o papel da família ao longo do processo de aprendizagem emocional.

2.1.1 O papel da Família

Ao longo do seu desenvolvimento, as crianças vão progredindo e explorando a sua capacidade de compreender, quer a origem, quer a função das suas emoções, sendo de realçar o papel dos prestadores de cuidados neste período de descoberta emocional. Segundo Cummings, Davies e Campbell (2000), os pais devem assumir uma posição de apoio e acompanhar de forma ativa essa exploração, a qual abarca a aprendizagem e a autorregulação emocional da criança, passando pela avaliação individual e pelo desenvolvimento de competências emocionais.

Diversas investigações têm demonstrado que as expressões e avaliações emocionais sofrem influência da sociedade e da cultura vigente, chamando a atenção para a posição marcante que os pais exercem no ensino da expressão e da regulação emocional (Almeida, 2006).

Segundo Almeida (2006), o estudo da socialização parental, no que respeita ao conhecimento emocional infantil, tem sido evidenciado pelo crescente interesse que se tem dado à aprendizagem emocional e ao facto de este processo estar intimamente ligado à maneira como os pais reagem às experiências emocionais dos filhos. Contudo, ainda segundo este autor, como os pais são todos diferentes e têm aspirações distintas relativamente ao conhecimento emocional infantil, o estabelecimento de normas específicas de socialização parental no que às emoções diz respeito fica muitas vezes dificultado. Estas divergências na forma como lidam e expõem as suas emoções irão, por sua vez, exercer influência no desenvolvimento emocional dos filhos, marcando a capacidade da criança expressar, compreender e regular as suas emoções (Almeida, 2006).

Neste sentido, a socialização parental das emoções não deve ser entendida como uma simples transposição de competências que os pais passam para os seus filhos, o importante é que, quando as emoções surjam, a criança aprenda e seja capaz de selecionar as estratégias adequadas, ou seja, as estratégias que lhe permitem responder eficazmente às mais diversas situações (Eisenberg, Cumberland & Spinard, 1998). Esta socialização das emoções concretiza-se através: da *reação* dos pais às emoções dos filhos, sejam elas caracterizadas pelo conforto ou pela depreciação ou punição; da *discussão* das emoções em ambientes ricos de partilha entre pais e filhos; da *expressão* pela parte dos cuidadores das suas próprias emoções, isto é, da expressão livre das emoções dos prestadores de cuidados (Eisenberg, Cumberland e Spinard, 1998).

Portanto, a relação que os pais desenvolvem com os filhos marca o crescimento emocional das crianças que, segundo Ashiabi (2000), se espelha em três grandes processos: 1) a expressão das emoções dos filhos traduz as expressões emocionais dos pais, visto que as reações emocionais destes últimos funcionam como um primeiro mapa norteador das emoções, dando instruções à criança a respeito da essência, expressão e reação das suas emoções e das emoções dos outros; 2) os pais estimulam de forma direta a busca e o entendimento das emoções nos filhos, através da maneira como comunicam e exprimem o significado das emoções, o que permite à criança desenvolver a capacidade de expressar um padrão emocional positivo; 3) a forma como os pais reagem e se comportam relativamente às emoções dos filhos possibilita o desenvolvimento da capacidade da criança distinguir as diversas emoções. De acordo com o mesmo autor, estas reações emocionais e comportamentais dos pais ensinam aos filhos que comportamento se entende como adequado quando sentimos determinada emoção e que situações estão associadas às respostas emocionais.

O tipo de resposta mais adequado passa pelo apoio dos prestadores de cuidados na conservação de uma emoção positiva e na tolerância no surgimento de emoções negativas, ajudando os filhos a lidar de forma adequada com o vasto leque de emoções, no sentido de promover um desenvolvimento emocional adequado e harmonioso (Ashiabi, 2000).

Contudo, os prestadores de cuidados podem, por vezes, mostrar-se incapazes de responder de forma adequada às emoções vivenciadas pelos filhos. Por exemplo, no que à emoção “tristeza” diz respeito, os pais podem responder negativamente ou mesmo de forma punitiva ou de evitamento a essas expressões emocionais, sendo que o mais indicado seria confortá-los e ensiná-los a lidar e a superar essa emoção (Kliewer, Fearnow & Miller, 1996, referido por Almeida 2006).

Seguindo a mesma ideia, diversos autores defendem que as reações negativas, ou seja, as reações de falta de apoio por parte dos pais a emoções como a “tristeza”

poderão reduzir a sensação de segurança nos filhos que, por sua vez, poderão mostrar-se mais inseguros e apresentar dificuldades no conhecimento e na regulação emocional, (Eisenberg & Fabes, 1994; Garner e col., 1994, referidos por Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996). Por contraponto, as reações de apoio por parte dos pais, aquando do surgimento de emoções como a “tristeza”, poderão facilitar a capacidade da criança regular de forma construtiva as suas emoções e aprender a respeito das suas necessidades em contextos sociais que evoquem as emoções (Eisenberg & Fabes, 1994; Garner e col., 1994, referidos por Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996).

As reações dos pais às expressões emocionais dos filhos terão, assim, um grande impacto na socialização das emoções e no desenvolvimento emocional futuro dos mais pequenos. O apoio e a participação ativa dos prestadores de cuidados neste processo de socialização das emoções tem vindo a ser descrito como um agente determinante no conhecimento e na regulação emocional, cumprido no sentido de ensinar aos filhos formas socialmente adequadas de expressar as suas emoções (Olson e col., 1990, referido por Manzeske & Stright, 2009).

Assim, as crianças que se desenvolvem em ambientes familiares positivos no que respeita às emoções, mostram uma menor vulnerabilidade ao humor negativo, desenvolvem mais interações com os seus pares assentes na cooperação e mostram, ainda, maior capacidade e rapidez aquando da ativação emocional (Jager & Bartsch, 2006).

Podemos, assim, concluir que um estímulo parental positivo para com a expressão, discussão e compreensão das emoções funciona como um mapa norteador para os mais pequenos aprenderem a lidar com as suas emoções e responderem de forma adequada aos vários desafios que o período de desenvolvimento infantil envolve.

Além do contexto familiar, o contexto escolar exerce um papel fundamental na aprendizagem emocional das crianças, como teremos oportunidade de ver em seguida.

2.1.2 O papel da Escola

Por educação entende-se um processo de “desenvolvimento harmonioso e dinâmico, no ser humano, do conjunto das suas potencialidades (...) do sentido de autonomia, de responsabilidade, de decisão, de valores humanos e de felicidade na pessoa; transformação dinâmica, positiva e contínua” (Legendre, 1993, citado por Laranjeiro, 2011, p.14). A educação compreende, assim, um processo através do qual se adquire e constrói um conjunto de saberes e valores que vão desde habilidades de cariz cognitivo até competências de ordem emocional, social e cultural, de acordo com o contexto envolvente.

Santos (2000, referido por Rêgo & Rocha, 2009) defende que o ensino não deve cingir-se apenas aos conteúdos cognitivos, sendo imprescindível inserir no processo educacional a aprendizagem de competências emocionais e sociais, visto que uma educação restrita ao conhecimento cognitivo se revela insuficiente e insatisfatória. Do mesmo modo, Rêgo e Rocha (2009) apontam que a relação que se estabelece entre a aprendizagem emocional e o processo de ensino propriamente dito ultrapassa os ensinamentos dos professores e a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, uma vez que o ensino e a aprendizagem emocional devem funcionar de forma complementar, visando um desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

A alfabetização emocional amplia a nossa visão acerca do que é a escola, explicitando-a como um agente da sociedade encarregado de constatar se as crianças estão obtendo os ensinamentos essenciais para a vida – isto significa um retorno ao papel da educação. Esse projeto maior exige, além de qualquer coisa específica no currículo, o aproveitamento das oportunidades, dentro e fora das salas de aula, para ajudar os alunos a transformar momentos de crise pessoal em lições de competência emocional (Goleman, 2001, citado por Rêgo & Rocha, 2009, p.140).

Com a entrada para a escola, as crianças entram num amplo universo social onde, para além de desenvolverem as suas aptidões cognitivas, ampliam a capacidade de comparação com as outras crianças, seja pelo desempenho académico, habilidades desportivas ou outros atributos (Greenspan, 2009, referido por Teixeira, 2010).

A idade escolar marca, assim, um nível de desenvolvimento que possibilita a exploração das próprias emoções e o acesso ao conhecimento das emoções dos outros, não apenas por meio das expressões faciais, característica das crianças mais novas, mas envolvendo, igualmente e com maior peso, a informação atinente à situação (Gnepp, 1983, referido por Alves, 2006).

Com a entrada na escola, as crianças mostram-se capazes de progredir no controlo das suas expressões emocionais, no sentido de se adaptarem aos padrões culturais envolventes, recorrendo a diversas estratégias para lidar com as suas emoções (Saarni, 1999). Contudo, de acordo com o mesmo autor, estas crianças ainda precisam do apoio de diversos agentes no processo de socialização e regulação das emoções. Indo ao encontro desta ideia Cummings, Davies e Campbell (2000) defendem que as crianças, aquando da entrada para o meio escolar, se deparam com um contexto que se distingue do familiar. Neste novo ambiente, as crianças irão defrontar-se com diversas situações promotoras de um vasto conjunto de emoções e facilitadoras de relações interpessoais com os pares e os demais envolventes, tudo isto sem descurar a realização das

atividades atinentes ao desempenho acadêmico propriamente dito (Cummings, Davies e Campbell, 2000).

O desenvolvimento de relações interpessoais, no ambiente escolar, exerce grande influência no conhecimento emocional infantil, porque possibilita uma discussão livre, por parte das crianças, a respeito das suas emoções e das emoções dos pares e permite desenvolver a capacidade de lidar, de forma adequada e cada vez mais independente, com os diversos desafios emocionais com que se deparam (Saarni, 1999).

Vários estudos têm vindo a revelar que a capacidade de perceber os sinais emocionais quando as crianças se encontram em situações de conflito na escola, de reconhecer e denominar as expressões emocionais e de identificar as causas das emoções, promove a sua aceitação por parte dos pares (Cassidy, Parke, Butkovsky & Braungart, 1992; Denhan, Mckinley, Couchoud & Holt, 1990; Walden & Field, 1990, referidos por Alves, 2006). Seguindo a mesma ideia, outras pesquisas têm destacado o papel importante das competências emocionais e sociais na adaptação e no sucesso escolar, sendo realçada a importância destas capacidades no desenvolvimento de relações interpessoais positivas com os pares e os demais envolventes (Saarni, 1999; Carlton & Winsler, 1999; Denham, 2007).

Deste modo, quanto maior for a capacidade do ambiente escolar “oferecer e cultivar, de forma genuína, os sentimentos ligados à consideração positiva, ao desejo de compreender o outro e à valorização da própria pessoa” maior será o contributo para que essa integração se concretize de forma harmoniosa (Mahoney, 1993, p.70). Neste sentido, diversas escolas têm-se mostrado voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem emocional, através da promoção de competências emocionais como algo essencial ao desenvolvimento infantil (Teixeira, 2010).

Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura (...) A ideia básica é elevar o nível de competência social e emocional nas crianças como parte da sua educação regular — não apenas uma coisa ensinada como paliativo para crianças que estão ficando para trás e que são “perturbadas”, mas um conjunto de aptidões e compreensões essenciais para cada criança (Goleman, 2001, citado por Rêgo & Rocha 2009, p.144).

O contexto escolar deve, assim, representar a “possibilidade de se ter um espaço de crescimento intelectual e cognitivo, mas também de um crescimento emocional”, isto porque “aprende melhor quem está bem afectivamente, na relação consigo próprio e com os outros” (Strech, 2005, citado por Jorge, 2011, p.3). Seguindo esta perspectiva, não basta ser inteligente para aprender e obter resultados positivos no desenvolvimento e nas aprendizagens, é igualmente importante que se estimule o conhecimento das emoções

no sentido de se evoluir numa maturidade emocional harmoniosa e positiva. (Jorge, 2011).

Contudo, por vezes, a cultura escolar acaba por depreciar os aspetos emocionais, dando um enfoque maior à componente cognitiva. Segundo Wallon (1986, referido por Tamariz, González, Pessanha & Braga, 2007), este, entre muitos outros aspetos, pode estar intimamente relacionado com algumas dificuldades ou mesmo fracassos no âmbito escolar, uma vez que o desempenho na aprendizagem é influenciado diretamente pelo estado emocional do aluno. Ou seja, os momentos de aprendizagem são fortemente influenciados por aspetos emocionais que predispõem a criança a aprender e influenciam o seu envolvimento e motivação no contexto escolar (Lopes & Matos, 2000).

Existe, portanto, uma correlação entre a competência emocional e o sucesso académico das crianças, na medida em que as experiências desenvolvidas no contexto escolar que envolvem aspetos emocionais são mais facilmente recordadas pelas crianças, comparativamente com as experiências neutras, visto que “as emoções recebem um tratamento preferencial no sistema de memória do nosso cérebro” (Machado e col., 2008, referido por Silva & Duarte, 2012; Jensen, 2002, citado por Oliveira, 2008, p.19). Neste sentido, é importante motivar e despertar nas crianças emoções que promovam a vontade de aprender, principalmente nos primeiros anos de vida, período em que as emoções são mais claras e perceptíveis nas relações interpessoais (Machado, 2012).

Todo o acompanhamento possível por parte dos agentes educativos revela-se essencial nesse período de descoberta emocional, uma vez que as crianças passam a maior parte do seu tempo na escola e os docentes podem e devem intervir ativamente neste processo de aprendizagem contribuindo, desde cedo, para o desenvolvimento do conhecimento emocional (Jorge, 2011).

Tanto o contexto escolar, quando assegurado em ambientes positivos, como o contexto familiar onde a família representa um suporte basilar de orientação para um crescimento saudável, desempenham um papel fundamental ao nível da aprendizagem emocional das crianças. Deste processo de ensino-aprendizagem das emoções resulta o desenvolvimento da autoconsciência e da gestão/regulação das próprias emoções.

2.2 Regulação Emocional

Como constatado no capítulo I, as emoções mostram-se muito úteis na resolução de uma diversidade de situações e podem mudar consoante os contextos com que nos deparamos no dia-a-dia (Vaz, 2009). Contudo, as emoções podem despertar uma sensação de mal-estar em situações onde o contexto envolvente se mostra diferente do esperado, sendo que nestas situações o indivíduo, através de estratégias de regulação

que visam uma melhor adaptação, torna as suas emoções congruentes com as essas situações (Vaz, 2009). Do mesmo modo, Cruvinel e Boruchovitch (2010) defendem que nos confrontamos diariamente com diversas situações que despertam em nós emoções intensas e que exigem que o organismo se adapte através de estratégias de regulação emocional, com vista à homeostasia e, consequente, bem-estar físico e psicológico.

Neste sentido, Ekman (2003) aponta para o facto de as reações emocionais poderem apresentar-se como inapropriadas a diversos níveis, nomeadamente, quando a emoção se mostra apropriada à situação, mas com uma intensidade desadequada; quando as reações emocionais, embora adequadas, não são expostas de forma apropriada; e, por último, quando experienciamos uma emoção desadequada à situação em questão. Na opinião deste autor, o indivíduo possui componentes automáticos de avaliação que lhe possibilitam explorar o ambiente envolvente e, desta forma, perceber as situações essenciais à sua sobrevivência (e.g. quando sentimos (adequadamente) que algo pode afetar de alguma forma o bem-estar, preparando-nos para lidar rapidamente com a situação/problema) e componentes de avaliação reflexiva que permitem ao indivíduo considerar de forma consciente uma situação evasiva, exigindo mais tempo que os mecanismos de avaliação anteriores.

De acordo com Damásio (2000), os indivíduos mostram-se capazes, desde muito cedo, de enfrentar situações que requerem o uso de estratégias de adaptação, através das quais as emoções (ativadas) enviam sinais ao organismo para que ele consiga atingir o equilíbrio e o bem-estar físico e psicológico, exercendo influência no funcionamento do corpo e das estruturas cerebrais.

À medida que vamos evoluindo no processo de crescimento, vamos adquirindo aptidões que envolvem a capacidade de perceber, avaliar e expressar as emoções, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento emocional que, por sua vez, permite desenvolver a capacidade de nos regularmos emocionalmente (Mayer & Salovey, 1990). Ainda na opinião de Mayer e Salovey (1990) a regulação emocional baseia-se na habilidade de avaliar e controlar as emoções, isto é, a competência para expressar as emoções e de regular e transformar as reações emocionais, visando uma resolução eficaz do problema.

Para Dodge e Garder (1991, referido por Santos, 2009) a regulação emocional compreende três sistemas correlacionados entre si: o sistema neuropsicológico (e.g. o sistema nervoso autónomo); o sistema de expressão corporal (e.g. as expressões faciais e as alterações na postura corporal e na voz); e o sistema de experiência cognitiva (e.g. a compreensão e a tradução dos estados emocionais). Corroborando esta ideia, Vaz (2009) acrescenta que a regulação emocional envolve mudanças ao nível do tempo de

ativação e duração das respostas (comportamentais, fisiológicas e cognitivas) às experiências emocionais.

Deste modo, a regulação emocional no domínio comportamental envolve a expressão ou supressão das emoções, ao passo que o domínio cognitivo abarca mudanças no significado associado à ativação fisiológica experienciada, permitindo que o indivíduo reavalie a situação e construa um novo significado, seja pelo recurso ao pensamento e à memória ou a situações específicas, com vista à regulação da sua reação emocional (Greenberg, 2002, referido por Vaz, 2009). No domínio fisiológico, a regulação emocional permite ao indivíduo gerir e redirecionar as suas ativações emocionais, exercendo uma função adaptativa em diversas situações (e.g. *stress*) (Cicchetti, Ackerman & Izard, 1995, referido por Vaz, 2009).

Ao sistema de regulação emocional estão inerentes dois fenómenos complementares, nomeadamente, a regulação das próprias emoções (experiência emocional) e a regulação de uma situação, através das emoções, responsáveis por regular as respostas (expressão emocional) (Paes, 2005, referido por Santos, 2009).

Para Saarni, Mumme e Campos (1998, referido por Almeida, 2006), existem diferenças entre o controlo das emoções e o processo de regulação emocional, uma vez que o primeiro implica uma redução ou mesmo inibição das emoções, ao passo que o segundo processo assenta na modulação da emoção e não na sua “omissão”. De acordo com estes autores, o processo de regulação emocional representa uma condição para o funcionamento adaptado do sujeito, exercendo uma função reguladora das emoções, devendo considerar-se os diversos componentes emocionais físicos e psicológicos associados. Do mesmo modo, Eisenberg, Spinrad e Eggum (2010, referido por Martins, 2012), defendem que a regulação emocional compreende um conjunto de processos utilizados para gerir uma experiência emocional, bem como os aspetos fisiológicos e psicológicos que lhe estão associados.

A regulação emocional constitui-se por fatores intrínsecos e extrínsecos através dos quais as emoções são controladas, com vista a respondermos de forma adequada e adaptada às diversas situações de ordem emocional (Cicchetti, Ganiban & Barnett, 1991, referido por Almeida, 2006). Deste modo, a regulação emocional representa um sistema fundamental ao desenvolvimento saudável dos indivíduos, através do uso de estratégias que visam um funcionamento ajustado, sendo as emoções responsáveis por intervir neste funcionamento adaptativo, informando o indivíduo a respeito do seu estado interno (Almeida, 2006).

Segundo Harris (1983, referido por Cruvinel & Boruchovitch, 2010), a capacidade de nos autorregularmos emocionalmente surge com a compreensão das causas associadas às expressões emocionais. De acordo com o mesmo autor, as crianças desde tenra

idade já se mostram capazes de perceber que as emoções vão diminuindo de intensidade com o passar do tempo e de compreender que estas emoções podem modificar-se em função da situação associada ou mesmo dissipar-se (se a criança deixar de pensar a seu respeito). Sendo este reconhecimento responsável pela compreensão de que podem gerir as suas emoções, as crianças passam a desenvolver um conjunto de estratégias que permitem regulá-las (Harris, 1983, referido por Cruvinel & Boruchovitch, 2010). Assim, à medida que vamos crescendo aprendemos a utilizar estratégias de regulação emocional que nos permitem regular as emoções e atuar de forma adequada e adaptada numa diversidade de situações (Vaz, 2009).

Ao nível destas estratégias de regulação emocional, Arándiga e Tortosa (2004, referido por Cruvinel & Boruchovitch, 2010) referem que a cada emoção estão associadas determinadas estratégias que, no caso da emoção “tristeza”, envolvem a reestruturação cognitiva e a realização de atividades de lazer, ao passo que à emoção “alegria” se associam estratégias que procuram manter e prolongar a sensação de bem-estar físico e psicológico associado a esta emoção básica. Ainda na ótica destes autores, todas as estratégias de regulação emocional, embora específicas a cada emoção, têm um objetivo comum: lidar de forma adequada e ajustada com as emoções.

Segundo Ekman (2003), estas estratégias de regulação emocional podem ser aprendidas ao longo do desenvolvimento, através das quais o indivíduo reconstrói o significado da experiência e se mostra capaz de, por exemplo, recordar uma determinada experiência emocional agradável (e.g. emoção “alegria”), permitindo reviver a cena emocional e ativar mudanças no organismo, com vista à sua maximização. Este autor destaca, ainda, o uso da imaginação e a troca de informações sobre as experiências emocionais (e.g. falar sobre as suas experiências emocionais com os amigos) enquanto recursos capazes de produzir uma reação emocional.

Diversos estudos têm sido desenvolvidos no âmbito da regulação emocional, destacando o seu importante papel no desenvolvimento saudável do indivíduo e explorando uma diversidade de estratégias de regulação que parecem sofrer influência de determinados fatores, como podemos ver seguidamente.

Um estudo desenvolvido por Dell'Aglio e Hutz (2002, referido por Cruvinel & Boruchovitch, 2010) apontou que as crianças usam diversas estratégias de regulação que são selecionadas de acordo com as situações, por exemplo, mediante um conflito entre pares, as crianças utilizam mais estratégias de procura de ajuda ou de atitude agressiva, ao passo que, quando este conflito envolve adultos, as crianças usam mais estratégias de evitação e aceitação.

Outro estudo desenvolvido por Vikan e Dias (1996, citado por Cruvinel & Boruchovitch, 2010, p.538), mostrou que a utilização destas estratégias se associa a algumas

caraterísticas de ordem cultural, verificando-se algumas diferenças entre culturas, por exemplo, as crianças norueguesas para lidar com as suas emoções apresentaram mais estratégias cognitivas (e.g. “Pensar sobre outra coisa”; “Pensar em alguma coisa que a faça feliz”), enquanto as crianças brasileiras utilizaram mais estratégias de interação social (e.g. brincadeira).

O uso de estratégias de regulação emocional parece ser, igualmente, influenciado por diferenças de género, sendo possível analisar essa influência num estudo desenvolvido por Lisboa, Koller, Ribas, Bitencourt, Oliveira, Porciuncula e De Marchi (2002, referido por Cruvinel & Boruchovitch, 2010) no qual se verificaram diferenças ao nível da resolução de conflitos, onde os rapazes mostraram uma maior tendência para o uso de estratégias com recurso à agressão física, ao passo que as raparigas recorriam mais a estratégias de agressão verbal.

A par dessas diferenças, o facto é que à medida que o ser humano vai aprendendo a lidar de forma adequada e adaptada com as suas reações e experiências emocionais, pelo recurso a estratégias de regulação, vai desenvolvendo um conjunto de outras competências que culminam no desenvolvimento da sua inteligência emocional. O constructo de inteligência emocional será explorado em maior detalhe no ponto que se segue.

2.3 Inteligência emocional

Presentemente, o constructo inteligência emocional apresenta um consistente suporte teórico, sendo referenciado em vastas revistas científicas de renome, como *Emotion*, *Psychological Inquiry*, *Journal of Organizational Behavior*, *Psicothema* e *Ansiedad y Estrés*, mobilizando diversos estudos e o desenvolvimento de instrumentos no sentido de se explorar e compreender melhor este conceito (Neta, García & Gragallo, 2008, p.20).

A definição de Inteligência Emocional (IE) surge pela primeira vez na década de 90 pela mão de Mayer e Salovey (1997, citado por Teixeira, 2010, p.28), pioneiros na pesquisa sobre este constructo, sendo definido como: “the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge, and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth”. Segundo estes autores, a inteligência emocional abarca a capacidade de orientar e controlar as emoções (primeiro em si e depois nos outros), para processar, discernir e usar a informação emocional, permitindo uma ação concertada entre os seus pensamentos e as suas ações (Mayer & Salovey, 1997, referido por Cardoso, 2011).

Ao conceito de inteligência emocional encontram-se associados dois modelos teóricos, um de cariz misto e outro mais direccionado à aptidão mental (Fernández-Berrocal & Ruiz,

2008). Este último, conhecido por “modelo de habilidade” descreve a inteligência emocional enquanto “forma pura de capacidade mental, enfatizando as diferenças individuais no processamento cognitivo de informação afetiva” (Almeida & Araújo, 2014, p.143).

Um exemplo deste tipo de modelos foi desenvolvido por Mayer e Salovey (1997, referido por Almeida & Araújo, 2014) que decompõe a inteligência emocional em quatro dimensões:

- Percepção emocional – diz respeito à habilidade de reconhecer com exatidão e expressar adequadamente as suas próprias emoções e os seus respetivos conteúdos, envolvendo, igualmente, a capacidade de avaliar as expressões emocionais nos outros por meio de expressões faciais, do tom de voz, etc., o que, por sua vez, permitirá uma resposta mais rápida e eficaz por parte do indivíduo à situação;
- Facilitação de emoções – representa a capacidade de utilizar as emoções visando um melhoramento dos processos cognitivos por meio da assimilação das experiências emocionais básicas, promovendo a facilitação entre o pensamento e a ação; reflete, assim, a capacidade do indivíduo diferenciar as emoções e identificar as emoções que exercem influência sobre o pensamento, partindo do pressuposto que as emoções podem ser usadas para melhorar os processos cognitivos;
- Compreensão das emoções – passa pela capacidade de processar e classificar as próprias emoções, de compreendê-las e integrá-las no pensamento e de analisar as respetivas alterações emocionais, bem como o modo como as emoções se relacionam com determinadas situações;
- Gestão de emoções – diz respeito à capacidade de estar atento e gerir as suas emoções, ou seja, a capacidade de usar as emoções por meio da sua regulação (em vez de reprimi-las), sendo capaz de analisar a função dos estados emocionais, no sentido de resolver o problema de forma mais eficaz e ajustada.

Para Mayer e Salovey (1990), a inteligência emocional engloba um conjunto de processos mentais que possibilitam fazer uma análise a respeito das informações emocionais, sendo que este processo se decompõe em quatro habilidades: capacidade de identificar e avaliar as suas emoções (a mais básica e que nos acompanha desde a infância); a capacidade de assimilar e interiorizar as situações que abarcam as emoções no dia-a-dia do sujeito, podendo ser utilizadas em futuras situações por meio de comparação; a capacidade de orientar e escolher as atitudes acertadas aquando das tomadas de decisão consequentes da sua interiorização; e a capacidade de gerir de forma ajustada a suas emoções e as dos outros.

Mayer e Salovey (1990) defendem que existe uma estrutura hierarquizada em cada dimensão atendendo à complexidade dos processos mentais abrangidos, sendo de esperar que sujeitos com um nível mais elevado de inteligência emocional sejam capazes de progredir de forma mais rápida por meio de habilidades mais complexas. Estes autores apontam, ainda, que o sistema de crenças individuais referente às emoções mostra-se determinante, na medida em que irá influenciar o processo de desenvolvimento emocionalmente inteligente.

Deste modo, Mayer e Salovey (1997, citado por Almeida & Araújo, 2014, p.145) defendem que a inteligência emocional representa:

A capacidade de perceber, valorizar e expressar as emoções de uma forma apropriada, de aceder ou gerar sentimentos que facilitem o pensamento, de compreender as emoções e o conhecimento emocional, e de regular as emoções de forma a promover o crescimento emocional e intelectual.

Tendo por base este modelo, foram desenvolvidos duas medidas de inteligência emocional, nomeadamente, o *Multi-factor Emotional Scale* e o *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* que assentam “na ideia de que a inteligência emocional implica a solução eficaz de problemas emocionais e a solução de problemas mediante a utilização das emoções” (Mayer, Salovey & Caruso, 1999, citado por Almeida & Araújo, 2014, p. 146). Foi seguindo este pressuposto que se desenvolveu o presente estudo, contudo, e atendendo à faixa etária a que se destinam os referidos instrumentos, optou-se por construir um questionário que se adaptasse às especificidades do público-alvo, descrito com maior detalhe no capítulo da metodologia.

Já os modelos mistos, como o próprio nome indica, combinam as aptidões mentais com componentes de personalidade como a autoestima e a perseverança, combinando aspetos motivacionais e afetivos (Cardoso, 2011).

A estes modelos estão associados nomes como Bar-On e Goleman. Este primeiro autor introduz e defende o constructo de inteligência emocional social (IES) como:

Um conjunto interrelacionado de competências emocionais, sociais, *skills* e facilitadores que determinam o quão eficiente é a nossa compreensão do Eu e dos outros, a nossa capacidade de expressão e relacionamento e a eficácia com que lidamos com as exigências no dia-a-dia (Bar-On, 2006, citado por Cardoso, 2011, p.18).

Segundo Bar-On (2000, referido por Teixeira, 2010), a inteligência emocional compõe-se por dez aptidões que vão desde o autoconceito, a autoconsciência emocional, a assertividade, a tolerância a situações de *stress*, a capacidade de controlar os impulsos, o sentido da própria realidade, a maleabilidade, a habilidade para resolver problemas, a empatia e as relações de cariz interpessoal. Ainda segundo este autor, existe um

conjunto de competências tidas como elementos facilitadores: o comprometimento social, o otimismo, a felicidade, a autonomia e a auto atualização. Este autor, tal como Goleman, é confrontado com diversas críticas da comunidade científica, atendendo à importância excessiva dada aos componentes de personalidade (Mayer, Salovey & Caruso, 2000, referido por Teixeira, 2010).

Ainda dentro dos modelos mistos, Goleman (1995, referido por Sprea, 2009) aponta para a existência de cinco competências que caracterizam o processo de desenvolvimento emocionalmente inteligente: a *autoconsciência* que passa pela capacidade de conhecer as próprias emoções; a *auto motivação*, isto é, a capacidade de determinar objetivos e pôr as emoções a serviço desses objetivos; a *capacidade de se relacionar* que diz respeito à aptidão para lidar com as emoções dos demais de forma eficaz e ajustada; a *empatia* que envolve a capacidade para ser sensível e entender as emoções dos outros, colocando-se no lugar daqueles; e a *capacidade de lidar com as emoções*, ou seja, ser capaz de gerir e controlar as suas emoções. Assim, segundo Goleman (1996), a inteligência emocional corresponde à competência do sujeito se auto motivar na realização dos objetivos, de reconhecer e gerir as emoções e orientar os seus impulsos.

A inteligência emocional, sob o ponto de vista dos modelos mistos, não envolve apenas “o sentido geral do *self* e a avaliação dos outros”, mas passa também pela capacidade de reconhecer e assimilar as emoções, visando a regulação e a resolução de problemas, onde se incluem competências emocionais chave como as habilidades intrapessoais (autoconhecimento emocional), a adequabilidade (flexibilidade emocional), a gestão do *stress* (controlo dos impulsos), as habilidades interpessoais (e.g. empatia), e o humor (olhar a vida sob um ponto de vista assente na positividade) (Cardoso, 2011, p.4).

Contudo, esta descrição segundo Mayer e Salovey (1997, citado por Cardoso, 2011, p.10) é “demasiado redutora, vaga e incompleta, uma vez que não tinham em consideração o pensamento sobre as emoções, enfatizando unicamente a percepção emocional”. Pelo contrário, e de acordo com o modelo defendido por Mayer e Salovey (1997, citado por Almeida & Araújo, 2014, p144), a inteligência emocional deve ser considerada “uma inteligência pura, ou seja, uma habilidade mental”.

Portanto, o conceito de inteligência emocional tem sido alvo de diversos estudos e conclusões, procurando encontrar uma orientação eficaz no desenvolvimento emocional dos indivíduos. Um ponto bastante discutido neste sentido são as diferenças que existem entre homens e mulheres, sendo que diversos estudos têm apontado para uma maior habilidade emocional no sexo feminino (Boyatzis, Chazan, & Ting, 1993; Brown & Dunn, 1996; Dunn e col., 1987, referidos por Machado, 2012).

Os estudos desenvolvidos no âmbito das diferenças de gênero têm demonstrado que as mulheres são vistas como mais emotivas, mostrando mais expressões de caráter emocional e uma maior propensão para manifestar emoções particulares quando comparadas com os homens, verificando-se uma maior aptidão no sexo feminino para a percepção, gestão e regulação das emoções (Brody & Hall, 1993; Siu, 2009 referidos por Cardoso, 2011). Autores como Strayer (1986, referido por Machado, 2012) têm concluído, ainda, que o gênero feminino apresenta resultados superiores ao nível das relações interpessoais, atribuindo maior peso aos aspetos interpessoais nas explicações a respeito das suas experiências emocionais.

Por outro lado, alguns estudos têm verificado que o sexo masculino mostra uma maior capacidade de tolerância ao *stress* e gestão/controlo dos impulsos (Bar-On, Brown, Kirkcaldy & Thome, 2000; Petrides & Furhman, 2000, referidos por Cardoso, 2011). Na opinião destes autores, os resultados encontrados poderão justificar-se pelo facto de os homens mostrarem níveis mais elevados de percepção ao nível das dimensões positivas (e.g. autoestima).

Todavia, existem, ainda, estudos que apontam não haver divergências significativas entre ambos os sexos ao nível da inteligência emocional e alertam para a necessidade de se considerar outros efeitos relacionados com as diferenças culturais (Saarni, 1999; Gitter, Mostofsky & Quincy, 1971). Daí toda a controvérsia existente à volta deste conceito e do desenvolvimento das suas competências em homens e mulheres.

Acresce referir que o conhecimento a respeito do conceito de inteligência emocional tem crescido paulatinamente, sendo considerado como a habilidade para compreender, orientar e regular as suas emoções, visando a facilitação do pensamento e ação. Ou seja, as emoções permitem “pensar mais inteligentemente” sobre as reações emocionais e as experiências emocionais (Neta, García & Gragallo, 2008, p.13).

A importância apontada a este constructo passa pela influência que as emoções exercem sobre o comportamento e o desenvolvimento global do indivíduo. Assim, mostra-se pertinente o envolvimento da comunidade científica em estudos que abarquem o constructo da inteligência emocional, resultando na elaboração de programas educativos que visem o desenvolvimento da aprendizagem emocional pela promoção de competências emocionais e sociais. Estas últimas competências, tal como as emocionais (exploradas anteriormente) exercem um papel importante no desenvolvimento saudável do indivíduo, como teremos oportunidade de analisar seguidamente.

III. Competências Sociais

A definição do conceito de competência social não se tem mostrado consensual atendendo à dificuldade que os autores têm enfrentado para determinar um grupo de

competências sociais que seja universalmente aceite (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006). Contudo, apesar da falta de consenso, as diversas definições deste conceito rumam todas no sentido de um comportamento social ajustado, considerando os níveis etários do sujeito e os aspetos contextuais e culturais (Matos, 1998, referido por Freitas, Simões & Martins, 2011).

Para Matos e Carvalhosa (2000, referido por Freitas, Simões & Martins, 2011), as competências sociais resultam na avaliação de um comportamento social adequado, sendo influenciadas pelas relações interpessoais que mudam entre as diferentes culturas e por variáveis como o sexo, a idade e o nível socioeconómico e académico.

De acordo com Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2006), a competência social deve representar uma combinação de determinadas capacidades descritas por comportamentos sociais específicos que o ser humano exhibe no seu dia-a-dia, aquando da resolução de situações de ordem social, sendo estes comportamentos a capacidade mais básica da competência social.

Estes comportamentos sociais possibilitam ao indivíduo construir relações interpessoais satisfatórias e adaptar-se às diversas situações sociais de forma eficaz e ajustada, favorecendo a aceitação por parte dos pares (Walker, Colvin & Ramsey, 1995, referido por Lopes, e col., 2006). Do mesmo modo, Vaughn e Hogan (1990, referido por Botelho, 2012), defendem que ao conceito de competência social está inerente uma aprendizagem social adequada, envolvendo a capacidade de desenvolver relações interpessoais positivas e comportamentos socialmente eficazes.

Para Matos (2004, referido por Botelho, 2012), a competência social resulta de interações pessoais e sociais desenvolvidas pelo indivíduo que assentam numa ação concertada entre os seus pensamentos e os seus comportamentos. Por sua vez, a promoção desta competência permite desenvolver no indivíduo o interesse, a confiança em si mesmo e uma perspetiva de futuro positiva e de sucesso (Calmeiro, 2008, referido por Freitas, Simões & Martins, 2011).

Segundo Walker, Colvin e Ramsey (1995, referido por Martins, 2012) as competências sociais dizem respeito a capacidades que permitem ao indivíduo desenvolver de forma adequada relações interpessoais que facilitam a aceitação entre pares e repostas adaptadas ao contexto envolvente que permitem ao sujeito lidar de forma ajustada com as diversas situações. Do mesmo modo, Kendall e Morrison (1983, referido por Freitas, Simões & Martins, 2011) apontam que a aprendizagem e o treino destas competências sociais têm um impacto considerável no desenvolvimento de relações interpessoais e na aceitação entre os pares, podendo ser desenvolvidas através de estratégias que envolvem, por exemplo, a autoavaliação e a cooperação interpessoal.

A ausência destas competências pode, por sua vez, levar ao isolamento social, representando uma fator de extrema importância no ajustamento psicológico do indivíduo e no desenvolvimento da sua resiliência (Matos e col., 2000, referido por Freitas, Simões & Martins, 2011).

Uma análise interessante de Yale e Selman (1989, referido por Martins, 2012) veio ressaltar o papel da regulação emocional como mediador no desenvolvimento dessas competências sociais. Seguindo esta ideia, sugere-se que as competências sociais dizem respeito à habilidade que o indivíduo tem de gerir emoções, pensamentos e ações atendendo aos objetivos pessoais e à capacidade de se adaptar às diversas situações sociais, visando atingir efeitos positivos ao nível das suas relações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2005; Spencer, 2003; Cia & Barham, 2009, referidos por Martins, 2012).

Todo o investimento ao nível do desenvolvimento dessas competências mostra-se relevante, proporcionando um crescimento social positivo e eficaz desde os primeiros anos de vida, com vista ao desenvolvimento de indivíduos emocionalmente inteligentes e capazes de responder de forma adequada a uma diversidade de situações.

Seguidamente serão abordados alguns aspetos particulares ao desenvolvimento da inteligência emocional que, pela promoção destas competências sociais e emocionais (exploradas no capítulo II) exerce grande influência no processo de socialização.

3.1. Inteligência emocional no processo de socialização: o papel da “alegria” e da “tristeza”

Pessoas com níveis elevados de inteligência emocional mostram-se mais aptas a identificar as suas emoções, a compreender as suas causas e funções (estimulando o pensamento), e a geri-las de modo eficaz (Mayer e col., 2004, referido por Woyciekoski & Hutz, 2009). Associados ao desenvolvimento da inteligência emocional estão níveis elevados de inteligência verbal e social e de abertura a novas experiências emocionais e sociais, permitindo ao indivíduo mostrar-se apto a reconhecer e a atingir os seus objetivos (Woyciekoski & Hutz, 2009).

De acordo com Matthews e col. (2002, referido por Woyciekoski & Hutz, 2009) os indivíduos emocionalmente inteligentes, capazes de identificar e compreender as suas emoções e as emoções dos outros, apresentam formas de resposta eficazes às diversas situações sociais. Ainda segundo o mesmo autor, o indivíduo que, pelo contrário, se mostra incapaz de identificar as suas emoções e as emoções dos outros, tende a experienciar situações de fracasso e frustração nas suas relações interpessoais.

As crianças, através da sua expressão emocional e social desenvolvem conhecimentos sobre o modo como experienciam as suas emoções, como elas surgem,

o que despertam e como podem ser expressas nos diversos contextos sociais (Denham, 1998; Saarni, 1999). Assim, “as interações estabelecidas entre os sujeitos e o meio irão personalizar as suas experiências individuais, definindo quando e com que intensidade essas emoções devem ser expressas na vida social” (Silva, s/d, p.4).

A inteligência emocional relaciona-se, igualmente, com a capacidade de o indivíduo se adaptar com sucesso às diversas situações e relações interpessoais, envolvendo além da atividade cognitiva, a componente emocional (Woyciekoski & Hutz, 2009). Estes autores salientam, ainda, fatores como a capacidade de ser sensível emocionalmente, combinando competências emocionais e sociais, e de se expressar e lidar de forma adequada com estas situações, pelo recurso a estratégias de resolução de problemas.

Diversos estudos têm vindo a demonstrar que o autoconhecimento emocional e a expressão de comportamentos pró-sociais, inerentes ao desenvolvimento da inteligência emocional, promovem a aceitação social (Denham e col., 1990, referido por Machado, 2012). Do mesmo modo, Mostow e col. (2002, referido por Machado, 2012) apontam que o desenvolvimento destas competências facilita a expressão do conhecimento emocional da criança, resultando numa maior aceitação por parte dos pares. Ainda segundo estes autores, a capacidade de interpretar e compreender os sinais emocionais (em si e nos outros) permite que o indivíduo desenvolva estratégias eficazes no processamento dos sinais sociais, facilitando o desenvolvimento de relações interpessoais positivas.

Assim, o conhecimento emocional exerce um impacto positivo sobre as relações interpessoais e o funcionamento social, sugerindo relações interpessoais de qualidade que oferecem maior oportunidade de exploração e de aprendizagem social e que se refletem na aceitação entre os pares (Denham, McKinley e col., 1990; Garner e col., 1994; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997, referidos por Machado, 2012). Por sua vez, a aceitação por parte dos pares desenvolve nas crianças uma perspetiva positiva, mostrando estas maior cooperação e menor agressividade, o que se reflete na facilidade de participar em atividades sociais (Denham & Holt, 1993, referido por Machado, 2012).

À medida que vão progredindo no processo de desenvolvimento, as crianças vão demonstrando a capacidade de antever consequências interpessoais que poderão surgir da livre expressão emocional o que, por sua vez, se torna fundamental para o seu desenvolvimento emocional (Zeman & Shipman, 1996, referido por Alves, 2006).

As crianças capazes de construir relações saudáveis e positivas com os outros apresentam maiores índices de conhecimento emocional construído pela expressão, compreensão e discussão das emoções e de comportamento pró-social, resultando em efeitos positivos na aprendizagem e no desempenho escolar (Alves, 2006; Melo, 2005; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn 2006).

Para Miller, Gouley, Seifer, Zakriski, Eguia e Vergnani (2005, referido por Machado, 2012) as crianças que se mostram capazes de identificar, compreender e verbalizar as suas emoções, bem como gerir as situações sociais pela cooperação e empatia, apresentam menores situações de conflito, respondendo mais positivamente nas relações que estabelecem com os pares e os demais envolventes. Por sua vez, estas relações interpessoais positivas estão, intimamente, relacionadas com índices positivos de bem-estar e saúde mental (Denham, 2007).

A relevância da inteligência emocional nas representações sociais é evidenciada por Moscovici (2000, referido por Roazzi, Dias, Silvia, Santos & Roazzi, 2011) quando destaca que as experiências emocionais representam um aspeto essencial para a construção de relações sociais futuras.

Pelo exposto anteriormente, é possível perceber que as emoções e as experiências emocionais influenciam de forma direta o processo de desenvolvimento e de socialização e, como tal, devem ser tidas em consideração. No sentido de explorar um pouco mais o papel das emoções na socialização, e tendo por base os objetivos deste estudo, optou-se por evidenciar o papel das emoções básicas “alegria” e “tristeza”.

Para Folkman (1997, referido por Pardelha, 2010) a “alegria” ajuda o indivíduo a lidar de forma satisfatória com as diversas experiências sociais, representando um recurso de extrema importância sempre que o indivíduo tem que enfrentar situações sociais adversas (Aspinwall, 2001, referido por Pardelha, 2010). Esta emoção básica possibilita, assim, que o indivíduo desenvolva formas de agir que, por sua vez, permitem lidar de forma adequada e eficaz nas mais diversas experiências sociais (Stenberg, 1993, referido por Silva, 2011).

A “alegria” exerce um papel fundamental no dia-a-dia, proporcionando ao indivíduo a vontade de vivenciar novas aprendizagens e novas experiências sociais, bem como a capacidade de encarar e dominar os desafios sociais de forma positiva e eficaz (Almeida, 2006; Melo, 2005). Esta emoção encontra-se, igualmente, associada a uma maior acessibilidade nas relações interpessoais que a criança vai desenvolvendo com os outros, proporcionando a sua aproximação e uma sensação de eficácia individual e bem-estar que acaba por ser contagiante (Oatley & Jenkins, 1998; Nunes, 2012).

Segundo Ekman (2003), as crianças que se mostram mais alegres e à vontade nas suas relações interpessoais, que adotam uma posição otimista e extrovertida, interagindo de forma positiva com os outros, apresentam menores índices de rejeição e estão mais propensas a fazer comparações positivas (em si e nos outros).

Portanto, crianças capazes de reconhecer e maximizar os aspetos associados a esta emoção básica mostram maior capacidade de responder e explorar de forma satisfatória os diversos contextos sociais o que, por sua vez, se espelha no desenvolvimento de

relacionamentos saudáveis e positivos com os outros (Saarni, 1999). Este desenvolvimento de relações interpessoais positivas permite a troca de informações e experiências emocionais que se mostram fundamentais no desenvolvimento da criança que, por sua vez, se mostra mais independente e eficiente na resolução dos diversos desafios sociais que vão surgindo no dia-a-dia (Saarni, 1999).

Deste modo, a “alegria” representa uma componente basilar no desenvolvimento de comportamentos (intrapessoais e interpessoais) positivos, construídos pela criança e que se mostram essenciais aquando do processo de socialização (Martin & Boeck, 1998, referido por Branco, 2004).

Por sua vez, a emoção “tristeza”, quando não regulada de forma eficaz, pode levar a dificuldades de convívio, à diminuição da motivação para desenvolver relações interpessoais e a um agravamento de ansiedades individuais (Arándiga & Tortosa, 2000, referido por Silva, 2011). A “tristeza” pode ser associada a fatores como o pessimismo que podem resultar em valorizações negativas sobre a realidade, levando a criança a focar-se nos aspetos negativos das situações (Arándiga & Tortosa, 2000, referido por Silva, 2011).

As crianças que expressam, maioritariamente, um humor triste estão menos propensas a desenvolver “oportunidades de interação, limitando os recursos necessários para o desenvolvimento da compreensão das emoções perante contextos não ajustados às suas características” (Nunes, 2012, p.15).

Por outro lado, quando regulada de forma adequada, esta emoção básica permite desenvolver relações de empatia, possibilitando à criança colocar-se no lugar do outro e reconhecer as perspetivas dos outros o que, por sua vez, se irá refletir de forma positiva ao longo do seu processo de socialização (Melo, 2005). Isto é, a criança quando se mostra capaz de compreender e responder de forma ajustada a esta emoção básica, mostra-se capaz de desenvolver relações recíprocas assentes na empatia, aceitação, cooperação e respeito mútuo (Almeida, 2010). Assim, quanto maior for a capacidade de a criança compreender e regular de forma eficaz esta emoção, maior será a oportunidade de estabelecer relações interpessoais positivas que promovam sensações de bem-estar e de pertença (Nunes, 2012).

Pelo exposto anteriormente, podemos concluir que as emoções “alegria” e “tristeza” exercem um papel fundamental na socialização das crianças e, como tal, devem ter-se em consideração todos os aspetos e as competências inerentes a este processo que em muito influencia o desenvolvimento infantil (emocional e social).

IV. Programas desenvolvidos no âmbito da aprendizagem sócioemocional

No âmbito da aprendizagem sócioemocional têm sido desenvolvidos diversos estudos no sentido de se fomentarem, cada vez mais, os aspetos emocionais e sociais ao longo do processo de desenvolvimento das crianças, promovendo as suas competências de ordem emocional e social desde os primeiros anos de vida (Teixeira, 2010).

O desenvolvimento de competências emocionais e sociais surge como um processo contínuo e constante, funcionando de forma complementar ao desenvolvimento cognitivo, visando o desenvolvimento da inteligência emocional e social e da capacidade do indivíduo se desenvolver emocionalmente de forma positiva e eficaz (Teixeira, 2010).

É seguindo este pressuposto que a CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), uma organização criada em 1994, desenvolve pesquisas no campo de ação dos programas SEL (Social and Emotional Learning), defendendo que a aprendizagem emocional deve ser introduzida na educação desde os primeiros anos da pré-escola até ao ensino secundário (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weissberg, 2000, referido por Campino, 2012).

De acordo com a CASEL (2008), os programas SEL que se dedicam ao desenvolvimento de competências emocionais devem envolver: o *Autoconhecimento*, isto é, a capacidade que a criança desenvolve para identificar em experiências emocionais as suas próprias emoções, bem como os seus pensamentos e a forma como estes atuam sobre os seus comportamentos; a *Autorregulação* que passa pela capacidade da criança aprender a regular as suas emoções, a gerir de forma adequada as situações de *stress* com que se depara, controlando os seus impulsos e motivando-se para ultrapassar essas mesmas situações e pela capacidade de estabelecer determinados objetivos, conduzindo as suas ações com vista à realização de objetivos; a *Consciência social*, ou seja, a capacidade de assumir uma perspetiva empática para com os outros e reconhecê-los enquanto recursos de apoio; a *Gestão de relacionamentos*, isto é, a capacidade de desenvolver e manter relacionamentos saudáveis (e.g. cooperação, resolução de conflitos); e a *Tomada de decisão consciente*, ou seja, a capacidade de tomar decisões de forma responsável e construtiva tendo em conta os padrões éticos e sociais.

Estes programas, de caráter preventivo, centram-se no desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais (exploradas num ambiente positivo) e pretendem combater problemas e comportamentos inadequados, desenvolvendo a inteligência emocional através do estímulo da perceção emocional, da capacidade de entender e gerir as emoções, da autoestima e da assertividade (Mayer, Salovey & Caruso, 1990; Weissberg, Wang & Walberg, 2004, referidos por Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Seguindo os pressupostos da CASEL (2008), foi desenvolvido no Reino Unido um departamento (*State Secretariat for Children, Schools and Families Department*) que

adotou como estratégia assegurar a satisfação e a alegria em crianças, através da implementação de um programa SEL no contexto escolar e que se fundamenta no facto de os problemas de ordem afetiva poderem ser determinados por fatores emocionais e sociais (UNICEF, 2007, referido Teixeira, 2010).

Um estudo desenvolvido por Stratton e Reid (2004, referido por Martins, 2012) e dirigido a crianças com problemas de comportamento ao nível dos distúrbios de conduta desafiantes e de oposição, evidenciou que a promoção de competências emocionais e sociais pelo desenvolvimento da capacidade do indivíduo controlar os seus impulsos, gerir as suas emoções e desenvolver relações interpessoais satisfatórias representa um fator protetor e de promoção do sucesso escolar.

Resultados de um estudo desenvolvido por Salovey, Stroud, Woolery e Epel (2002, referido por Almeida & Araújo, 2014) evidenciaram que as crianças com níveis mais elevados de inteligência emocional apresentam menor ansiedade social e sinais de depressão, utilizam mais estratégias de enfrentamento para a resolução do problema e mostram níveis mais elevados de autoestima e satisfação.

O PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*) é outra intervenção de sucesso desenvolvida por Greenberg e Kusché (1998, referido por Ocak & Arda, s.d.), consiste num programa dirigido a crianças do 1º ciclo do ensino básico, cujo objetivo passa por desenvolver/estimular o crescimento emocional, diminuir eventuais problemas de comportamento e promover competências na resolução de conflitos. Os resultados obtidos nesta investigação apontaram para uma melhoria na resolução de problemas sociais e emocionais, um aumento do reconhecimento e da compreensão das emoções (em si e nos outros) e a diminuição de problemas de conduta pela promoção do autocontrolo (e.g. gerir e lidar com a frustração/*stress*) (Ocak e Arda, s.d.).

No âmbito internacional, acresce referir o programa “Zippy’s Friends” desenvolvido por Mishara e Ystgaard (2006, referido por Afonso, 2011) que se alicerça no desenvolvimento de competências emocionais e sociais pelo recurso a histórias infantis. Estes autores encontraram resultados significativos ao nível das competências emocionais e das estratégias de *coping* nas crianças que participaram no programa de intervenção.

A nível nacional, destaca-se o programa GOAL (*Going for the Goal*), adaptado à população portuguesa, sendo aplicado a estudantes do Ensino Básico, com vista a estimular as competências emocionais e sociais, no sentido de desenvolver indivíduos capazes de reconhecer e compreender as suas emoções e de construir soluções eficazes para os seus problemas (Greenberg, Weissberg, O’Brien, Zins, Fredericks, Resnik & Elias, 2003, referido por Afonso, 2011). Os resultados deste estudo indicam que a intervenção “proporcionou um maior sucesso escolar e um menor envolvimento em

comportamentos de risco e de agressividade” (Dias, 2014; Matos, 2005, citado por Afonso, 2011, p. 14).

Tendo o primeiro ciclo do ensino básico como público-alvo salienta-se, ainda, o programa “Crescer a Brincar”, que visa a promoção do ajustamento psicológico, através da prevenção de fatores de risco e da promoção de fatores protetores, envolvendo os vários agentes educativos neste processo (Pereira & Moreira, 2000). Os resultados deste programa evidenciaram uma melhoria ao nível do comportamento, da identificação e diferenciação emocional, do autocontrolo, da aceitação dos pares, da assertividade e da tomada de decisão (Pereira & Moreira, 2000).

É de destacar, ainda, o estudo desenvolvido por Franco (2007, referido por Teixeira, 2010), voltado para a formação emocional dos professores, que procurou analisar o impacto desta aprendizagem emocional tanto em professores como em alunos. Os resultados mostraram que este tipo de programa produz efeitos positivos, quer nos professores - que se mostraram mais competentes ao nível do reconhecimento das emoções - quer nos alunos - que se revelaram mais abertos nas relações estabelecidas com os professores (Franco, 2007, referido por Teixeira, 2010).

Outros estudos realizados no âmbito da aprendizagem emocional têm envolvido os livros de contos, uma vez que, através dos sentimentos e emoções vivenciados pelos personagens nas diversas situações das histórias, se consegue desenvolver nas crianças a capacidade de identificar e compreender as emoções e relacioná-las com as suas próprias experiências emocionais (Ibarrola, 2003, referido por Almeida & Araújo, 2014). Resultados têm evidenciado que o conto de fadas ao propor à criança a discussão do “conflito emocional” vivenciado pelos personagens permite que esta, através do questionamento, organize a “sua realidade interior” (Silva, s/d, p.9).

Os resultados das investigações acima referidas e outras investigações que apostam no desenvolvimento de programas preventivos e investem na aprendizagem de competências emocionais e sociais têm apontado:

Efeitos positivos no desenvolvimento e adaptação individual, incluindo: relações interpessoais mais satisfatórias, diminuição de pensamentos autodestrutivos e autoestima mais elevada, diminuição do índice de violência e agressividade e comportamento antissocial e melhoria no rendimento académico e da adaptação escolar, social e familiar (Almeida & Araújo, 2014, p.156).

Com efeito, os estudos desenvolvidos no âmbito das competências emocionais e sociais têm mostrado que crianças com índices elevados de inteligência emocional apresentam melhores níveis de bem-estar emocional e ajustamento psicológico, melhores relações interpessoais e de apoio social, maior rendimento quando se deparam com trabalhos escolares geradores de *stress* e apresentam menores níveis de

comportamento agressivo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, referido por Almeida & Araújo, 2014). Face a estes resultados e atendendo à “influência da IE no ajustamento psicológico, e a relevância deste nas situações de aprendizagem e de realização”, é de considerar o desenvolvimento deste “constructo nos espaços escolares, sobretudo com as condições que podem favorecer o seu desenvolvimento” (Almeida & Araújo, 2014, p.156).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Neste ponto passamos a descrever as opções metodológicas adotadas neste estudo e as consequentes justificações para as mesmas.

Num primeiro momento apresentam-se os objetivos e as hipóteses de investigação que nortearam esta investigação e o respetivo *design* metodológico adotado, a caracterização dos participantes, dos instrumentos de recolha de dados e dos respetivos procedimentos éticos que fundamentaram este processo de recolha. Concluímos o capítulo com a análise e a discussão dos resultados.

I. Objetivos

O objetivo de estudo num projeto de investigação procura definir o que o investigador tenciona fazer no sentido de obter respostas à sua questão de investigação (Fortin, 1999). Foi seguindo este pressuposto que se definiram os objetivos gerais deste estudo, que teve por referência alunos do 3º ano do Ensino Básico que foram sujeitos a um programa de competências emocionais e sociais, com vista à promoção do conhecimento, da aceitação e regulação das emoções. Assim, os objetivos gerais a que nos propomos são:

- “Elaborar estratégias e materiais que possam ser utilizados pela comunidade escolar, testando a adequabilidade de duas sessões de um Programa de Competências Emocionais e Sociais, com incidência na regulação de duas emoções básicas, nomeadamente, a emoção “alegria” enquanto *teaser* para novas aprendizagens e a emoção básica “tristeza” enquanto ativador de pensamento”;
- “Conhecer aspetos relacionados com o desenvolvimento da inteligência emocional”.

Destes objetivos gerais resultaram os seguintes objetivos específicos:

- Apreciar a adequabilidade e a relevância das sessões Alegria e Tristeza
- Analisar diferenças no reconhecimento da emoção “alegria”, “tristeza” e na regulação emocional geral em função do género;
- Avaliar o impacto das sessões de intervenção em função do efeito do fator tempo e do fator turma.

No sentido de dar cumprimento a estes objetivos aprofundaram-se conhecimentos consultando a literatura científica referida no corpo do trabalho.

II. Hipóteses de Investigação

De acordo com os objetivos do estudo, formularam-se as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese H01: A exposição a duas sessões de um programa de competências emocionais e sociais não traz benefícios à aprendizagem emocional, ao nível do reconhecimento das emoções básicas. Por sua vez, a H01 deu origem às seguintes sub-hipóteses:

Hipótese H01.1: Não se verificam diferenças entre o Grupo de Controlo e o Grupo Experimental nas emoções básicas “alegria” e “tristeza” no momento pós intervenção.

Hipótese H01.2: Não se verificam diferenças entre o Sexo Masculino e o Sexo Feminino nas emoções básicas “alegria” e “tristeza” no momento pós intervenção.

Hipótese H02: A exposição a duas sessões de um programa de competências emocionais e sociais não traz benefícios à aprendizagem da regulação emocional. Por sua vez, a H02 deu origem às seguintes sub-hipóteses:

Hipótese H02.1: Não se verificam diferenças entre o Grupo de Controlo e o Grupo Experimental na Regulação Emocional Geral no momento pós intervenção.

Hipótese H02.2: Não se verificam diferenças entre o Sexo Masculino e o Sexo Feminino na Regulação Emocional Geral no momento pós intervenção.

Hipótese H03: A exposição a duas sessões de um programa de competências emocionais e sociais não traz benefícios à aprendizagem da regulação emocional em crianças com baixos indicadores de regulação emocional.

Assim, como variável dependente temos a aprendizagem emocional ao nível do reconhecimento das emoções básicas “alegria” e “tristeza” e da “regulação emocional geral”. Como variáveis independentes temos as duas sessões exploradas no programa de competências emocionais e sociais e o género.

Pretende-se, assim, comprovar se as variáveis dependentes sofrerão alterações derivadas das variáveis independentes.

III. *Design* Metodológico

No sentido de concretizar os objetivos do estudo optou-se por realizar uma pesquisa de carácter quasi-experimental, uma vez que este desenho admite o desenvolvimento de investigações nos quais a repartição aleatória da amostra não se mostra possível (Almeida & Freire, 2008). Esta ausência de repartição aleatória deve ser cuidadosamente considerada pelo investigador, visto que pode reduzir a validade interna da investigação pela ausência de controlo das variáveis parasitas (Almeida e Freire, 2008). Com vista a contornar esta redução da validade interna do estudo, optou-se por desenvolver a investigação em grupos (experimental e controlo) pertencentes ao mesmo espaço sócio-demográfico.

Optou-se por um pré-teste e pós-teste, uma vez que esta decisão permite introduzir uma medida antes e após a intervenção proposta, isto é, a avaliação é feita duas vezes

(no início e no fim da experiência), permitindo analisar a eficácia da intervenção e o controlo de fatores que poderão interferir ao nível da validade interna do estudo (Sampieri, Fernández-Collado & Lucio, 2006).

Pelos objetivos da presente investigação, é possível compreender que se pretendem analisar as estratégias utilizadas nas sessões do programa de intervenção, bem como os aspetos atinentes ao desempenho e às dificuldades emergentes da realização das atividades. À concretização destes objetivos está inerente a utilização de um método qualitativo que possibilite a análise de descrições rigorosas, a exploração de procedimentos e a perceção de relações com base nas experiências (Bogdan & Biklen, 1994). A natureza destes objetivos implica, assim, que os dados recolhidos se mostrem ricos ao nível de pormenores descritivos.

Embora o método quantitativo possibilite a generalização ampla dos resultados o que, por sua vez, permite o controlo dos fenómenos em estudo (vantagem que será explorada de seguida), o facto é que este método não possibilita aprofundar a riqueza interpretativa dos dados, bem como o contexto e as suas particularidades (Sampieri, Fernández-Collado & Lucio, 2006). Por isso, optou-se por dar especial atenção aos registos efetuados ao longo da intervenção e às citações presentes nas unidades de registo dos diários de bordo, na medida em que possibilitam a elaboração de inferências relevantes que adicionam informação e robustez aos dados de carácter quantitativo, bem como os seus contextos (Amado, 2013).

Contudo, e com vista ao enriquecimento da investigação através da análise da relação existente entre a evolução dos participantes e a experiência vivenciada, optou-se por também integrar nesta investigação o método quantitativo, no sentido de analisar o impacto das duas sessões do programa de intervenção.

A escolha do método quantitativo assenta no facto de possibilitar ao investigador a fragmentação e a delimitação dos fenómenos estudados em categorias mensuráveis e objetivas que poderão alarga-se mais amplamente a outros contextos equivalentes, com o objetivo de descobrir eventuais relações e desenvolver descrições estatísticas (Patton, 2002, referido por Barbosa, 2009).

O recurso ao método quantitativo justifica-se pela objetividade, rigor, validade e confiabilidade dos respetivos dados que são analisados mediante determinados procedimentos estatísticos (Sampieri, Fernández-Collado & Lucio, 2006). Este método também nos oferece a oportunidade de responder e concentrar em pontos específicos dos fenómenos em estudo, além de facilitar eventuais comparações com estudos similares (Sampieri, Fernández-Collado & Lucio, 2006).

De facto o método quantitativo mostra-se mais forte ao nível da validade externa, na medida em que os resultados obtidos podem ser generalizados para o conjunto da

comunidade, mas mostra-se débil ao nível da validade interna, visto ser difícil (por vezes) saber se os métodos medem precisamente aquilo que pretendem medir (Perrone, 1997; Niero, 1987; Castro & Bronfman, 1997, referidos por Serapioni, 2000).

No que concerne ao método qualitativo, este apresenta maior validade interna visto focar-se nas especificidades dos grupos em estudo, muito embora se mostre frágil ao nível da validade externa quanto à possibilidade de generalização dos resultados (Perrone, 1997; Niero, 1987; Castro & Bronfman, 1997, referidos por Serapioni, 2000).

Segundo Creswell (2003) o equilíbrio e a combinação entre estes dois métodos traz benefícios ao estudo, na medida em que confere informação complementar de grande importância, valorizando o conhecimento subjetivo e objetivo dos dados, reduzindo as limitações de cada uma das abordagens (qualitativa e quantitativa) e rentabilizando o seu potencial. Assim, optou-se por recolher e combinar os dados de natureza qualitativa e quantitativa que foram integrados aquando da sua interpretação (Sampieri, Fernández-Collado & Lucio, 2006).

A par de todas as discussões, esta combinação de métodos qualitativos e quantitativos possibilita, ao investigador, a combinação de estratégias que se complementam num mesmo estudo e viabilizam o enriquecimento dos dados que, pelo uso exclusivo de uma ou outra, se mostraria pouco viável (Tashakkori & Teddlie, 1998).

Neste sentido, optou-se por utilizar nesta investigação o método quantitativo e o método qualitativo no sentido de garantir um razoável nível de validade interna e externa do estudo. Esta decisão teve também em conta o facto de esta combinação de métodos permitir a definição de programas de intervenção concretos e adaptados às especificidades do público-alvo que se pretende atingir (Castro & Bronfman, 1997, referido por Serapioni, 2000).

IV. Participantes

Neste ponto procede-se à caracterização do conjunto de participantes que colaborou e que constituiu a amostra desta investigação.

Para o seu estudo aprofundado, identificou-se uma amostra selecionada por conveniência (por condicionantes externos), atendendo à disponibilidade das escolas em dar uma resposta positiva e atempada, bem como os critérios de inclusão posteriormente referidos. Este tipo de amostragem embora apresente alguma fragilidade científica é favorável em situações que visam a identificação de ideias-chaves e componentes críticos, nas quais essas informações se mostram mais pertinentes que a “objetividade científica” (Vicente, Reis & Ferrão, 2001, p.74).

A amostra é, assim, constituída por dois grupos: um grupo experimental composto por 139 crianças (46,9%) e um grupo de controlo composto por 123 crianças (53,1%), dando

um total de 262 crianças que se encontram a frequentar oito Escolas Básicas do Concelho de Ponta Delgada e de Ribeira Grande (cf. Quadro 1).

Segundo Almeida e Freire (2008), o grupo experimental (G1) e o grupo de controlo (G2) não podem ser considerados equivalentes à partida, atendendo à não repartição aleatória da amostra. No sentido de contornar esta situação, teve-se o cuidado de considerar a designação dos elementos para participar no grupo experimental e no grupo de controlo, com vista à divisão dos elementos em subgrupos homogêneos (Almeida & Freire, 2008).

Assim, a constituição dos dois grupos foi determinada pelos seguintes critérios de seleção e inclusão:

- Idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos
- Frequência do 3º ano de escolaridade do Ensino Básico

Em relação aos critérios de exclusão, tivemos em consideração:

- Idade superior a 11 anos

Esta amostra de crianças foi construída no 2º período do ano letivo 2013/2014 e teve por base uma população escolar constituída por 16 turmas do 3º ano de escolaridade, provenientes de escolas do Ensino Básico da ilha de São Miguel. Das oito escolas básicas que participaram neste estudo, quatro fazem parte do Concelho de Ponta Delgada – EB1/JI de São Pedro (A), EB1/JI de Santa Clara (B), EB1/JI Dr. Alexandre Linhares Furtado (C) e EB1/JI Padre Domingos Costa (D) – e quatro pertencem ao Concelho de Ribeira Grande – EB1/JI Prof. António Augusto da Mota Frazão (E), EB1/JI D. Paulo José Tavares (F), EB1/JI de Madre Teresa d’Anunciada (G) e EB1/JI de Ribeirinha (H).

O quadro 1 apresenta a distribuição da amostra utilizada neste estudo, considerando as variáveis escola, grupo e sexo.

Quadro 1 – Distribuição da amostra considerando as variáveis escola, grupo e sexo.

Escola	Grupo				Sexo				Total	
	Experimental		Controlo		Masculino		Feminino		Alunos por escola	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
(A)	19	13.7%	15	12.2%	13	10.4%	21	15.3%	34	13.0%
(B)	17	12.2%	14	11.4%	15	12.0%	16	11.7%	31	11.8%
(C)	16	11.5%	15	12.2%	15	12.0%	16	11.7%	31	11.8%
(D)	18	12.9%	14	11.4%	13	10.4%	19	13.9%	32	12.2%

(E)	15	10.8%	14	11.4%	15	12.0%	14	10.2%	29	11.1%
(F)	20	14.4%	20	16.3%	21	16.8%	19	13.9%	40	15.3%
(G)	16	11.5%	14	11.4%	17	13.6%	13	9.5%	30	11.5%
(H)	18	12.9%	17	13.8%	16	12.8%	19	13.9%	35	13.4%

No quadro 1 podemos observar que participaram neste estudo um total de 262 crianças (de forma voluntária e anónima), dos quais 137 (52,3%) pertencem ao sexo feminino e 125 (47,7%) ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 anos (idade mínima) e os 11 anos (idade máxima), sendo a média de idades da amostra total igual a 8,53.

No sentido de dar resposta à hipótese H03 definida anteriormente, desta amostra total (N=262) foram selecionados um grupo experimental e um grupo de controlo que apresentaram no momento pré-intervenção baixos indicadores de regulação emocional (N=87).

O quadro 2 apresenta a distribuição desta amostra selecionada, considerando a variável grupo.

Quadro 2 – Distribuição da amostra selecionada considerando a variável grupo.

Grupo				Total	
Experimental		Controlo			
N	%	N	%	N	%
49	18.7%	38	14.5%	87	33.2%

No quadro 2 observa-se a distribuição dos participantes selecionados que, *à priori*, apresentavam baixos indicadores de regulação emocional verificados no momento pré-intervenção. Desta amostra selecionada fazem parte do grupo experimental 49 (18.7%) crianças e do grupo de controlo 38 (14.5%) crianças, dando um total de 87 (33.2%) crianças.

V. Instrumentos

De acordo com Walden, Harris e Catron (2003, referido por Cruvinel & Boruchovitch, 2010), a escassez de medidas validadas e o cuidado na administração de instrumentos representam o maior problema no âmbito da regulação emocional, na medida em que, optando pelo público-alvo infantil, podem surgir limitações no que respeita à descrição e

compreensão das emoções. Embora, ainda segundo estes autores, este público marque presença de forma privilegiada na avaliação de experiências de ordem emocional.

Atendendo às vantagens e desvantagens existentes quer nos instrumentos de cariz mais objetivo, quer nas próprias medidas qualitativas, (exploradas anteriormente) optamos por reforçar a relevância do emprego de instrumentos qualitativos em investigações iniciais, enquanto passo para o desenvolvimento de medidas mais objetivas (Gunther & Lopes, 1990; Isaac & Michael, 1982, referidos por Cruvinel & Boruchovitch, 2010).

O presente estudo baseou-se neste pressuposto, pelo que seguidamente se descrevem com mais detalhe os dois instrumentos de medida utilizados ao longo da investigação, procurando alcançar um equilíbrio entre as medidas qualitativas e quantitativas, reforçando tanto o caráter qualitativo como quantitativo dos dados. Assim, optou-se pelos seguintes instrumentos: i) Diário de Bordo; ii) Questionário de Inteligência Emocional para crianças (versão para investigação de C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira).

i) Diário de bordo

Segundo Bolívar e colaboradores (2001, referido por Amado, 2013) o diário consiste num registo de observações e experiências realizado por um determinado período de tempo, no qual se incluem ideias, expressões e interpretações. Ainda segundo estes autores, o recurso ao diário, enquanto instrumento de recolha de dados, utilizado em contexto educativo, possibilita salvaguardar as experiências em sala de aula e as respetivas perceções de possíveis efeitos de distorção introduzidos pela memória (com o passar do tempo). Indo ao encontro deste pressuposto Bogdan e Biklen (1994), defendem a observação e os respetivos registos sistemáticos enquanto elementos essenciais aos estudos desenvolvidos no contexto escolar, visto que a observação do ambiente sala de aula e da própria turma possibilita a compreensão de aspetos que se destacam aos olhos do observador enquanto contributos importantes para a investigação em questão.

Esta estratégia de recolha de dados possibilita uma melhor compreensão da experiência, uma vez que permite explorar aspetos ilustrativos das vivências que, por sua vez, conferem autenticidade ao estudo propriamente dito (Zabalza, 1994, referido por Amado, 2013).

Existe um vasto número de suportes utilizados para os diários que vão desde registos audiovisuais, fotográficos ou escritos, sendo estes últimos os tipos de suporte utilizados no presente estudo (Noyes, 2004; Quadri, Bullen & Jefferies, 2007; Zaccarelli & Godoy, 2010, referidos por Amado, 2013).

De acordo com os objetivos previamente definidos, optou-se por elaborar um diário de bordo no qual foram definidos os seguintes elementos orientadores: o nome da sessão, a data, o local e a duração da sessão; a turma; os resultados esperados; a adesão dos alunos na realização das atividades, em termos de gosto, interesse e motivação, bem como o desempenho dos alunos nas atividades propostas, em termos de facilidade e dificuldade. Estes elementos orientadores estão esquematizados em anexo (cf. Anexo I),

Recorreu-se, ainda, ao registo fotográfico dos trabalhos desenvolvidos pelos participantes, enquanto recurso a considerar aquando da análise do desempenho e da criatividade investidos na realização dos trabalhos para casa.

No sentido de se conseguir um registo correto e preciso do diário de bordo, todas as sessões realizadas ao longo do programa de intervenção foram executadas por duas pessoas: uma pessoa com a função de dinamizadora e a outra no exercício de observadora.

Indo ao encontro do defendido por Wandersman e colaboradores (1998, referido por Campino, 2012), optou-se por recorrer a fontes como um observador externo e o próprio dinamizador do programa, visto esta opção representar uma mais-valia para a investigação. Uma vez que, segundo os autores mencionados, permite obter informações pertinentes através das observações/registos das sessões que, por sua vez, possibilitam a identificação de eventuais problemas no desenrolar do programa e o registo das informações sobre o feedback recebido por parte dos participantes. Informações estas que, segundo estes autores, poderão constituir um elemento de grande utilidade para futuras implementações do programa.

Acresce referir que a inexistência deste tipo de registo representa uma barreira ao conhecimento preciso do modo como decorreu a implementação das sessões e da forma como devem ser compreendidos os resultados atingidos (Durlak & Dupre, 2008, referido por Campino, 2012).

ii) Questionário de Inteligência Emocional para crianças (versão para investigação de C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira)

O processo de recolha de dados realizou-se, igualmente, tomando por partida a evidência de que os questionários, enquanto instrumento de medida, se mostram mais fiáveis e válidos. Além dos questionários fornecerem informações sistemáticas importantes de forma rápida, permitindo quantificar uma variedade de dados, possibilitam a realização de uma multiplicidade de análises estatísticas (Bell, 2004; Quivy & Campenhoudt, 2005, referidos por Baptista, 2009).

Neste sentido, optou-se por utilizar um Questionário de Inteligência Emocional que se encontra em fase de validação, reservado a crianças a partir dos oito anos de idade e

que procura avaliar a forma como as crianças percebem e lidam com as suas emoções. A todo o questionário está inerente a capacidade de identificar e reconhecer as emoções básicas tanto em si como nos outros, bem como a capacidade de regular essas mesmas emoções.

A construção do questionário teve por base teórica os trabalhos desenvolvidos por Mayer, Salovey (1997, referido por Cardoso, 2011) ao nível do desenvolvimento emocional, partindo do pressuposto de que a inteligência emocional poderia ser explorada em diversos domínios: i) percepção, avaliação e expressão das emoções; ii) assimilação das emoções; iii) compreensão e análise das emoções e iv) gestão das emoções. Este modelo encontra-se descrito em detalhe no ponto da “Inteligência Emocional”, por isso optamos por descrever neste capítulo com mais pormenor o questionário utilizado no estudo.

O questionário está organizado de forma a avaliar cada uma das emoções básicas: a “tristeza”, a “alegria”, o “medo”, a “raiva”, o “nojo” e a “surpresa”, bem como a regulação emocional geral, a empatia e o reconhecimento das emoções nos outros.

No total o Questionário de Inteligência Emocional para Crianças é composto por 47 itens, sobre os quais as crianças se devem pronunciar, servindo-se de uma escala de Likert de 5 pontos, onde o 1 corresponde a Nunca e o 5 a Sempre.

Atendendo ao objetivo do estudo, optou-se por apresentar de forma mais detalhada os itens correspondentes às emoções básicas em análise nesta investigação, nomeadamente, a “alegria” e a “tristeza”, bem como os itens que avaliam os aspetos atinentes à regulação emocional geral. A versão completa do questionário encontra-se em anexo (cf. Anexo II).

O Quadro 3 exhibe os itens referentes ao grupo da Alegria.

Quadro 3 – Itens referentes à emoção básica “alegria”.

	Nunca	Quase Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
2.Quando estou alegre divirto-me com tudo					
24.Quando estou alegre só me apetece rir.					
26.Quando estou alegre costumo fazer coisas boas para continuar alegre.					
31.Quando estou alegre todas as pessoas sabem.					
34.Quando fico alegre não quero que ninguém saiba.					
47.Já me senti alegre.					

O grupo da emoção básica Alegria é constituído por 6 itens distribuídos aleatoriamente. O item 47 refere-se à identificação da emoção Alegria e os restantes itens 2, 24, 26, 31 e 34 são referentes às estratégias de regulação da Alegria, sendo este último item pontuado reconvertidamente, no sentido da regulação da emoção.

O quadro 4 apresenta os itens referentes à percepção e formas de reposta que as crianças têm a respeito da emoção básica “tristeza”.

Quadro 4 – Itens referentes à emoção básica “tristeza”.

	Nunca	Quase Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1.Já me senti triste.					
25.Quando fico triste sinto-me atrapalhado na escola.					
28.Quando fico triste, paro para pensar e resolver o que me faz ficar triste.					
29.Quando fico triste não consigo parar de pensar nisso, mesmo que queira.					
35.Quando fico triste escondo o que sinto para ninguém saber.					
39.Quando estou triste ou me sinto em baixo costumo mostrar aos outros o que estou a sentir.					

O grupo da Tristeza é constituído por 6 itens distribuídos aleatoriamente. O item 1 avalia a percepção que as crianças têm a respeito da emoção Tristeza. Os restantes itens 25, 28, 29, 35 e 39 referem-se a estratégias de regulação da Tristeza, sendo que os itens 25, 29 e 35 são reconvertidamente pontuados, no sentido da regulação da emoção.

O quadro 5 exhibe os itens alusivos à Regulação Emocional Geral.

Quadro 5 – Itens referentes à “regulação emocional geral”.

	Nunca	Quase Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
3.Quando me acontece uma coisa má penso que posso aprender alguma coisa com o que aconteceu.					
6.Quando me acontece uma coisa má escondo e não digo nada a ninguém.					
10.Tento fazer coisas divertidas para esquecer as coisas más que aconteceram.					
17.Quando me acontece alguma coisa má ou quando me sinto mal, peço ajuda aos outros para a resolver.					

19.Quando me acontece alguma coisa má, penso que não posso fazer nada para me sentir melhor.					
46.Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento.					

O grupo da Regulação Emocional Geral é constituído por 6 itens distribuídos aleatoriamente. Todos os itens referem estratégias de regulação emocional, sendo que os itens 6, 19 e 46 são reconvertidamente pontuados, no sentido da regulação das emoções.

Dando-se por terminada a exposição dos instrumentos de avaliação utilizados neste estudo, procede-se, no ponto seguinte, à descrição do programa de intervenção – “Vamos sentir com o Necas”.

VI. Descrição do Programa de Intervenção

Tradicionalmente, os estudos realizados sobre a forma como as crianças desenvolvem o seu aprendizado focavam-se nas competências cognitivas, na capacidade de raciocínio e de memória, na linguagem e na capacidade de perceção (Oatley & Nundy, 2000, referido por Teixeira, 2010). Contudo, esta visão tradicional pouco se aplica aos dias atuais em que se procura apostar numa perspetiva diferente acerca do funcionamento do ser humano, realçando-se a necessidade de integrar na própria educação aspetos atinentes às competências emocionais e sociais (Férrandez-Berrocal & Ruiz, 2008).

Indo ao encontro deste pressuposto, a CASEL (2008) e as respetivas pesquisas no campo de ação dos programas SEL defendem que a aprendizagem emocional deve ser introduzida na educação desde os primeiros anos da pré-escola até ao ensino secundário (Payton & col., 2000, referido por Campino, 2012).

Sabendo que a aprendizagem emocional é um elemento essencial ao desenvolvimento saudável do ser humano, considera-se que uma intervenção de carácter preventivo, que vise à promoção de competências emocionais e sociais e que resulte no bem-estar pessoal e social, faça todo o sentido junto do público infantil (Almeida & Araújo, 2014).

Os programas de carácter preventivo e promocional, desenvolvidos em contexto escolar devem, assim, fazer-se valer enquanto aprendizado essencial à educação, tal como defende a CASEL (2008) para os programas SEL que visam o desenvolvimento de capacidades como o Autoconhecimento, a Autorregulação, a Consciência Emocional, a Gestão de relacionamentos e a Tomada de decisão consciente, que se encontram descritas com maior detalhe no ponto “IV - Programas desenvolvidos no âmbito da aprendizagem sócioemocional”.

Foi seguindo estes pressupostos dos programas SEL que se procurou desenvolver este programa de competências emocionais e sociais, assente na premissa de que a melhor forma de se prevenir eventuais problemas emocionais e sociais se consubstancia no desenvolvimento de competências práticas de carácter emocional e social num ambiente positivo e estimulante (Weissberg & O'Brien, 2004, referido por Teixeira, 2010).

É, nesta perspetiva promocional e preventiva que se inscreve o presente estudo, inserido num projeto de investigação amplo intitulado “Vamos sentir com o Necas” que visa a promoção de competências emocionais e sociais em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. As fases de elaboração e implementação do projeto, avaliação e recolha dos dados implicaram a dedicação de um total de seis colaboradores.

Acresce salientar o carácter inovador deste programa, uma vez que o mesmo tem em consideração dois modelos basilares da inteligência emocional, nomeadamente, o modelo Mayer e Salovey (1997, referido por Almeida e Araújo, 2014) e o modelo de Paul Ekman (2003), explorados nos pontos das “Emoções” e da “Inteligência Emocional” respetivamente.

A tabela 1 apresenta o resumo das sessões e respetivos objetivos do programa de intervenção “Vamos Sentir com o Necas”.

Tabela 1 – Resumo do programa de intervenção “Vamos Sentir com o Necas”.

Sessões do Programa		Objetivos
Sessão I	Apresentação do Programa	Avaliar o programa em momento pré-teste; Explorar e despertar o interesse dos participantes para a adesão ao programa.
Sessão II	As emoções	Desenvolver a aprendizagem emocional e o conhecimento atinente às emoções básicas; Promover a capacidade de identificação das expressões faciais das emoções (em si e no outro).
Sessão III	O Medo	Despertar o reconhecimento da emoção “Medo” e a identificação dos sinais e situações que lhes estão associadas; Estimular o reconhecimento de formas adequadas de resposta a esta mesma emoção.
Sessão IV	A Alegria	Desenvolver a aprendizagem emocional; Estimular a consciência emocional; Promover o reconhecimento da emoção básica “Alegria”; Ativar estratégias adequadas de regulação emocional.

Sessão V	A Tristeza	Desenvolver a aprendizagem emocional; Estimular a consciência emocional; Promover o reconhecimento da emoção básica “Tristeza”; Ativar formas adequadas de regulação emocional.
Sessão VI	A Surpresa e o Nojo	Desenvolver a aprendizagem e a consciência emocional; Promover o reconhecimento a diversos níveis da emoção “Surpresa” e da emoção “Nojo”.
Sessão VII	A Raiva	Estimular a consciência emocional; Promover o reconhecimento da “Raiva”; Desenvolver formas adequadas de regulação ao nível desta emoção.
Sessão VIII	A Assertividade	Fomentar o conhecimento da assertividade; Valorizar a assertividade enquanto competência importante na gestão emocional e nas relações interpessoais
Sessão IX	A Tomada de Decisão	Relacionar a tomada de decisão com as emoções; Expor e debater estratégias de tomada de decisão; Promover a regulação emocional.
Sessão X/XI	Avaliação do Programa	Explorar de forma transversal os conteúdos apreendidos ao longo de todo o programa; Avaliar o programa em momento pós-teste.

Como é possível verificar através da tabela 1, este programa de intervenção é composto por um total de onze sessões organizadas por diversos módulos e com objetivos específicos para cada uma das sessões. A primeira sessão corresponde à aplicação do pré-teste e as duas últimas à aplicação do pós-teste.

Ao longo de todo o programa, as atividades foram apresentadas, quer escrita, quer oralmente, com recurso a audiovisuais (powerpoints e vídeos) e roleplaying, fazendo-se uso, igualmente, da reflexão e discussão dos conteúdos apreendidos nas sessões, através da dinâmica de brainstorming. Todas as sessões do programa tiveram uma duração máxima de 90 minutos e foram avaliadas por meio de fichas de trabalho individual, trabalhos de casa e registos de carácter qualitativo.

Atendendo ao objetivo do presente estudo, neste ponto descritivo demos especial atenção à quarta e quinta sessão.

Optou-se por seguir a mesma estrutura de descrição para as duas sessões no sentido de facilitar a leitura e a compreensão do leitor. Assim, para cada sessão são descritos os momentos constituintes e os respetivos objetivos e as atividades desenvolvidas.

A quarta sessão – **A Alegria** – tinha como objetivo desenvolver a aprendizagem emocional; estimular a consciência emocional; promover o reconhecimento da emoção básica “alegria” e ativar estratégias adequadas de regulação emocional. Esta sessão teve uma duração total de 90 minutos distribuídos por cinco momentos que, seguidamente se descrevem.

O primeiro momento destinou-se à entrega e avaliação do trabalho de casa da sessão anterior.

O segundo momento estava reservado à leitura de uma história – “O grupinho da Alegria” – utilizada como recurso para o estudo dos conteúdos emocionais referidos, os quais foram posteriormente analisados através de um espaço de debate e exploração, onde os participantes puderam colocar questões a respeito da emoção em estudo.

O terceiro momento da sessão passou pela aplicação de uma ficha de avaliação individual com o objetivo de fomentar o reconhecimento dos aspetos psicofisiológicos associados à Alegria, bem como analisar as mais diversas situações do dia-a-dia que lhes estão associadas.

O quarto momento decompôs-se em duas atividades a realizar em grupo com os participantes. A primeira atividade – “Espelho meu...espelho meu...” – e a segunda atividade – “Os detetives” – tinham como objetivos: desenvolver a consciência emocional das crianças; estimular o reconhecimento e a identificação verbal e não-verbal da expressão na “alegria”; promover a capacidade de reconhecer e nomear a “alegria” em si e nos outros; estimular o reconhecimento dos sinais psicofisiológicos e das situações associadas a esta emoção básica e ativar estratégias adequadas de regulação desta emoção.

No quinto, e último momento da sessão, procedeu-se à entrega do trabalho para casa que consistia na construção de uma “Receita Especial da Alegria” e de um “Tesouro Mágico”, procurando-se, com estes trabalhos, consolidar os conteúdos apreendidos na sessão e despertar o espírito criativo nos participantes.

A quinta sessão – **A Tristeza** – pretendia estimular a consciência emocional; desenvolver a aprendizagem emocional; ativar formas adequadas de regulação emocional e promover o reconhecimento da emoção básica “tristeza”. Esta sessão teve uma duração de 90 minutos, os quais se distribuíram pelos momentos que se descreve em seguida.

O primeiro momento da sessão destinou-se à entrega e avaliação do trabalho de casa da sessão anterior.

O segundo momento estava reservado à leitura de uma história – “Os heróis superam a tristeza” – utilizada como suporte à exploração da emoção mencionada na história e cujos conteúdos foram discutidos através de um espaço de debate e exploração.

O terceiro momento passou pela aplicação de uma ficha de avaliação individual que tinha como objetivos: analisar a compreensão da história e dos conteúdos emocionais referidos; ativar estratégias adequadas de regulação da "tristeza" e fomentar o reconhecimento dos aspetos psicofisiológicos e das situações associadas a esta emoção básica.

O quarto momento ficou marcado pela realização de duas atividades de grande grupo. A primeira atividade – "O nosso corpo também fala" – e a segunda atividade – "Caixa misteriosa" – tinham como objetivos: desenvolver a consciência emocional; estimular o reconhecimento e identificação verbal e não-verbal da expressão na "tristeza", bem como os sinais psicofisiológicos e as situações associadas a esta emoção; desenvolver a capacidade de reconhecer e nomear a "tristeza" em si e nos outros e promover o reconhecimento de estratégias de regulação que ajudam a superar a "tristeza".

No quinto, e último momento da sessão, procedeu-se à entrega do trabalho para casa que consistia na construção de uma "Máquina de Lavar da Tristeza" e na realização de um jogo intitulado "Tudo junto e misturado", no sentido de consolidar os conteúdos apreendidos na sessão e despertar a criatividade nos participantes.

Feita a exposição destas duas sessões constituintes do programa de intervenção e, tendo por base o objetivo desta investigação, é possível perceber que as sessões descritas com maior detalhe, nomeadamente, a quarta sessão – A Alegria – e a quinta sessão – A tristeza – apresentam objetivos comuns, visto que o pretendido em cada uma destas sessões era explorar a funcionalidade e a importância das emoções básicas "alegria" e "tristeza", de modo a que os participantes compreendessem como estas emoções são fundamentais para o seu bem-estar. Pretendeu-se, igualmente que as crianças fossem capazes de nomear estas duas emoções básicas, identificar as manifestações psicológicas e fisiológicas associadas a cada uma delas e que conseguissem identificar estratégias de regulação que promovam o saber lidar de forma adequada e eficaz com estas emoções.

VII. Procedimentos

Neste ponto procede-se à descrição dos procedimentos de recolha e de análise dos dados realizados na presente investigação.

i. Procedimentos de recolha de dados

Numa fase inicial do processo de recolha de dados, foi endereçada à Direção Regional de Educação (DRE) uma carta de apresentação da presente investigação, bem como um pedido de autorização para a operacionalização do programa de competências emocionais e sociais nas escolas já selecionadas (cf. Anexo III).

Uma vez obtida a referida autorização, estabeleceu-se um primeiro contato de caráter informal com oito escolas do 1º ciclo do Ensino Básico dos Concelhos de Ponta Delgada e Ribeira Grande, aferindo a sua disponibilidade para colaborar neste projeto de investigação. Assegurada esta disponibilidade e as respetivas condições necessárias para a recolha dos dados, foram enviados documentos aos respetivos Diretores do Conselho Executivo e Coordenadores das escolas, visando a formalização do pedido (cf. Anexo IV).

Posteriormente, os docentes foram informados a respeito dos objetivos do programa e das condições necessárias à sua aplicação. Neste sentido, e em coordenação com os docentes, estabeleceram-se os horários mais adequados tanto para a administração dos instrumentos nos dois momentos de avaliação, como para a operacionalização das sessões, de forma a não prejudicar os conteúdos lecionados nas restantes áreas curriculares. Ficou, assim, definido que as sessões seriam realizadas na Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania, na presença do professor, que teriam uma duração de 90 minutos e que decorreriam num registo semanal. Optou-se por esta disciplina porque representa um espaço transversal de exploração de temáticas que envolvem a educação como um todo, criando um ambiente de partilha de saberes que visa a formação de indivíduos autónomos e conscientes (Marques, 2002).

Aos encarregados de educação, foi enviado um segundo modelo de carta com a apresentação do projeto e com o pedido de autorização para a participação dos respetivos educandos que, por sua vez, possibilitou a identificação, por escrito, das crianças não autorizadas a participar na investigação (cf. Anexo V; Anexo VI). Após a obtenção do consentimento por parte dos encarregados de educação e definidos os aspetos gerais da operacionalização do programa, procedeu-se à realização do estudo no qual os sujeitos foram distribuídos por dois grupos – grupo de controlo e grupo de intervenção – sendo que, apenas o segundo grupo foi alvo do programa de competências emocionais e sociais.

A designação dos participantes realizou-se atendendo aos critérios de inclusão já referidos, procurando que a mesma resultasse numa distribuição razoavelmente homogénea, em função do género e da idade das crianças. Importa referir que os alunos que, fazendo parte dos dois grupos em análise, não preenchiam os critérios de inclusão no estudo, devido à idade, realizaram os mesmos procedimentos de investigação que os restantes colegas da turma (a fim de não se sentirem excluídos), sendo que os dados a eles referentes não foram utilizados no estudo.

A recolha dos dados realizou-se no segundo período do ano letivo de 2013/2014, abarcando 16 turmas a frequentar o 3º ano, de oito escolas do Ensino Básico da ilha de

São Miguel. A aplicação quer do programa, quer do instrumento de avaliação quantitativa (QIEC), teve um carácter coletivo (por turma) e foi desenvolvida em contexto sala de aula.

A intervenção teve início em Janeiro de 2014 e prolongou-se por três meses, em regime semanal. Ambos os grupos (experimental e controlo) foram avaliados, inicialmente, entre os dias 13 e 17 de Janeiro (pré-teste). Após uma semana, o grupo experimental foi alvo do programa de intervenção que visa a promoção de competências emocionais e sociais, ao passo que o grupo de controlo não foi alvo de qualquer intervenção. Uma semana após o término da intervenção, os dois grupos foram novamente avaliados entre os dias 4 e 29 de Abril (pós-teste).

A escolha dos conteúdos trabalhados e dos meios através dos quais estes conteúdos foram explorados teve por base os pressupostos teóricos desenvolvidos no âmbito das competências emocionais e sociais. Considerou-se, igualmente, a adequação dos meios de exploração às características da amostra em estudo, bem como as questões éticas atinentes à confidencialidade dos indivíduos que participaram nesta investigação.

ii. Procedimentos de análise de dados

Para a análise dos dados foram adotados diversos procedimentos. Numa primeira fase, procedeu-se à elaboração de um diário de bordo, no sentido de recolher informações pertinentes acerca do desenrolar das sessões.

O tratamento qualitativo dos dados foi realizado com recurso a uma técnica de investigação capaz de codificar afirmações espontâneas e, aparentemente, desordenadas – a análise de conteúdo (Esteves, 2006). Segundo Robert e Bouillaget (1997, referido por Amado, 2013), esta técnica permite examinar de forma objetiva, sistemática, metódica e, por vezes, quantitativa, o conteúdo de determinados textos, no sentido de compreender os seus elementos constituintes que, em leituras imediatas, poderão não estar acessíveis. Deste modo, a análise de conteúdo procura a realização de inferências sobre mensagens cujas propriedades foram organizadas, sistematizadas e assentes numa lógica específica, sendo esta dimensão interpretativa um elemento essencial à investigação (Vala, 1986, referido por Amado, 2013).

A análise de conteúdo, enquanto técnica, deve ter em atenção os critérios comuns a qualquer observação, nomeadamente, a objetividade, a validade e a fidelidade, além de atender aos problemas de validade interna e da própria operacionalização das variáveis em estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Tendo por base esses critérios, e partindo de uma primeira análise do conjunto de elementos orientadores definidos nos diários de bordo, elaborou-se um sistema de categorias, utilizando uma metodologia de análise de conteúdo, que é apresentada em seguida com maior detalhe.

O procedimento de análise de conteúdo consistiu, após o registo das sessões nos respetivos diários de bordo, numa primeira leitura vertical de todos os registos efetuados, documento a documento, que permitiu a classificação dos temas pertinentes e dos conceitos chave, resultando na definição de categorias que puderam guiar a análise por diversos caminhos (Bardin, 2009).

De acordo com Holsti (1969, citado por Amado, 2013, p. 312), a categorização representa o “processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo”. Deste modo, procedeu-se à organização dos dados que, por sua vez, nos conduziu à construção de um sistema de categorização aberta, definido de acordo com os elementos orientadores do diário de bordo. Este sistema de categorização aberta foi induzido unicamente a partir da análise dos registos, ainda que afeto às bases teóricas do investigador e foi flexível, uma vez que este sistema se foi adaptando à medida que se iam redefinindo ou criando novas categorias (Amado, 2013). Optou-se por um sistema aberto de categorização porque possibilita ao investigador revelar, quer a sua problemática teórica, quer as especificidades dos materiais que estão em análise (Vala, 1986, referido por Amado, 2013).

Importa referir que este sistema de categorias foi comparado com outros sistemas de codificação construídos por outro codificador, com vista à garantia da sua consistência. Isto é, quando se verificaram discordâncias entre as codificações, os respetivos codificadores tiveram o cuidado de argumentar e chegar a um consenso, no sentido de conseguir um sistema de categorias preciso e coerente com todos os registos em análise e que confira maior fidelidade e validade à investigação (Amado, 2013).

Prosseguiu-se com a fragmentação dos registos em unidades de significado consideradas pertinentes ao estudo e a classificação destas unidades de acordo com os respetivos códigos de categorias (Bardin, 1977, referido por Campino, 2012). Optou-se por considerar a este nível, as unidades de contexto enquanto extensão do registo a partir do qual se vai compreender o significado da unidade de registo, sem no entanto transparecer as opiniões dos respetivos autores; as unidades de registo que representam o segmento mínimo dos registos de atividades observáveis realizadas aquando da observação (tido em atenção na análise dos incidentes críticos), através dos quais se conseguem fazer induções a respeito do sujeito que executa a ação; e as unidades de enumeração enquanto critérios que indicam a frequência com que se registam determinadas unidades de registo (Ghiglione & Matalon, 1992; Flanagan, 1954, referidos por Amado, 2013).

Dando por terminada esta etapa de codificação, aproximaram-se e confrontaram-se as unidades de registo definidas com o mesmo código e somente após esta etapa de

codificação se conseguiram as condições necessárias para a elaboração de um documento que expressasse os aspetos comuns e diferentes dos vários registos analisados, podendo avançar-se, a partir daqui para a interpretação dos dados (Amado, 2013).

Por último, procedeu-se à interpretação dos resultados, onde se destacou as informações pertinentes para a análise, culminando nas respetivas inferências, do qual se pode explorar os dados através de uma análise crítica e reflexiva (Bardin, 2009).

Acresce referir que, tanto na recolha como na análise dos resultados, foram tidas em consideração todas as questões éticas, salvaguardando a confidencialidade das crianças e das escolas que participaram neste estudo.

Numa segunda fase, procedeu-se à construção de uma base de dados constituída pelos dados (sociodemográficos e instrumentais) recolhidos antes e depois da intervenção.

O tratamento quantitativo dos dados foi efetuado através do pacote estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences - versão 22.0). Para a análise quantitativa dos dados, recorreu-se à estatística descritiva (medidas de tendência central, frequências e percentagens) e diferencial (análise de variâncias) para a caracterização da amostra e análise das variáveis, no sentido de assinalar possíveis diferenças entre os grupos e possíveis relações entre as diferentes variáveis.

Com vista à análise da fiabilidade da medição enquanto “propriedade essencial dos instrumentos de medida” que nos indica a predição e a constância dos resultados obtidos e permite considerar os erros aleatórios que podem derivar de “condições temporárias do indivíduo ou das variações no tempo”, optou-se pelo teste do *alpha* de *Cronbach* enquanto medida mais usada para verificação da consistência interna de um determinado grupo de itens (Fortin, 1999, pp.225-226). Pretendeu-se com o recurso do *alfa* de *Cronbach* verificar até que ponto cada item do questionário utilizado no estudo mede de forma semelhante o mesmo conceito, sendo que o valor do coeficiente varia entre 0.00 e 1.00 (o valor mais elevado é representativo de uma maior consistência interna).

Para a análise da diferença entre médias ao nível do reconhecimento das emoções básicas e da regulação emocional, recorreu-se ao Teste *t* de *Student*, de modo a analisar eventuais diferenças relativamente às variáveis grupo e género no momento pós-teste. Optou-se por este teste porque o mesmo permite verificar se o fato de pertencer a um grupo (e.g. sexo masculino) em vez de outro (e.g. sexo feminino) influencia a variável contínua, através da análise do “parâmetro de centralidade da distribuição: a média” (Fortin, 1999, p. 290). Pretende-se, assim, verificar se existem diferenças entre as médias de dois grupos considerados independentes.

Nos casos em que o nível de significância conduziu à rejeição da H_0 e com vista a “minimizar as restrições contidas no teste t e dar uma maior amplitude na construção das análises das médias em conjunto” procedeu-se à correção de Bonferroni (Pimentel-Gomes, 2002, citado por Souza, 2012, p.49).

Por último, através da análise multivariada da variância (MANOVA), procurou-se verificar o efeito da intervenção no grupo para além do efeito do fator tempo, depois de verificados os pressupostos de normalidade multivariada, bem como de homogeneidade de variâncias-covariâncias (Marôco, 2010).

Optou-se por esta análise porque tem o poder de detetar se os grupos em análise diferem ao longo de uma combinação de dimensões, isto é, a MANOVA incorpora informações sobre diversas medidas de resultados e, portanto, informa se os grupos de participantes podem ser distinguidos por uma combinação de pontuações em várias medidas dependentes (Field, 2009).

Neste sentido, a MANOVA mostra maior capacidade para detetar um efeito moderado ou elevado, uma vez que pode detetar se os grupos diferem ao longo de uma combinação de variáveis, ao passo que ANOVA pode detetar, apenas, se os grupos diferem ao longo de uma única variável (Field, 2009). Foi tendo por base este pressuposto que optou-se por utilizar a MANOVA, através da inclusão de todas as variáveis dependentes na mesma análise, ao invés de se fazerem várias análises de variância, para não correr o risco de perder informações sobre quaisquer relações que possam existir entre as variáveis dependentes, situação passível de acontecer quando as ANOVAs são realizadas em separado com cada variável dependente (Field, 2009).

Apresentação dos Resultados

Este ponto faz-se corresponder, num primeiro momento, à apresentação dos dados de natureza qualitativa, prosseguindo-se com a apresentação dos dados quantitativos. Optou-se por apresentar os dados seguindo esta ordem no sentido de facilitar a leitura do leitor aquando da análise desses mesmos dados (qualitativos e quantitativos).

i. Apresentação e Análise dos Dados Qualitativos

Passamos a apresentar o sistema de categorias, subcategorias e indicadores que permitiu organizar a informação recolhida nos elementos orientadores do diário de bordo para a respetiva análise de conteúdo. De acordo com os objetivos da presente investigação foi definido o sistema de categorias que seguidamente se descreve.

Quadro 6 – Categorias de análise.

Categorias	Participação dos alunos nas sessões
	Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas

No quadro 6 observa-se que, atendendo aos objetivos desta investigação, se optou por considerar um conjunto de elementos norteadores, a partir dos quais se definiu as duas categorias: a “participação dos alunos nas sessões” do programa de intervenção e a “aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas”.

Para a análise destas categorias, foram definidos um conjunto de subcategorias e indicadores (quadro 7), que contribuíram para expressar o conteúdo geral das unidades de registo. Na apresentação das unidades de registo as letras (A,B,C,D,E,F,G) correspondem às instituições onde se desenrolou a intervenção e as percentagens (%) dizem respeito às respetivas unidades de enumeração (cf. Anexo VII). O N (=8) foi calculado em função do número de escolas a que se teve acesso à informação nos respetivos diários de bordo.

O quadro 7 apresenta as subcategorias e os respetivos indicadores definidos para a categoria “participação dos alunos nas sessões”.

Quadro 7 – Subcategorias e respetivos indicadores correspondentes à categoria participação dos alunos nas sessões.

Subcategorias	Indicadores
Motivação dos alunos	Adesão dos alunos às sessões
	Interesse dos alunos nas sessões
Desempenho dos alunos	Cumprimento da tarefa por parte dos alunos
	Facilidade da tarefa
	Dificuldade da tarefa
Criatividade dos alunos	Trabalho para casa

O quadro anterior mostra que a categoria “participação dos alunos” nas sessões do programa resultou em três subcategorias de análise que abarcam a motivação, o desempenho e a criatividade dos alunos aquando das respetivas sessões do programa de intervenção.

Para a subcategoria “motivação dos alunos” foram definidos dois indicadores, a adesão dos alunos e o interesse dos mesmos nas sessões do programa.

Da análise de conteúdo foi possível verificar uma percentagem de “adesão dos alunos às sessões” que nos permite depreender a iniciativa dos alunos a participar nas atividades propostas (e.g. “Professora, eeuu, eu quero ir” (C,D,G,H) (50%).

Situação idêntica se observa no “interesse dos alunos nas sessões”, no qual se obtiveram percentagens que refletem a motivação dos alunos nas sessões (e.g. “Eu gosto, é divertido” (D,F,G) (37.5%); “A gente aprende coisas novas” (D) (12.5%), destacando-se os aspetos associados à diversão e à aprendizagem.

A subcategoria “desempenho dos alunos” resultou na definição de três indicadores: o cumprimento da tarefa por parte dos alunos, a facilidade e a dificuldade apresentada pelos mesmos na realização das tarefas desenvolvidas ao longo das duas sessões.

Pela análise do “cumprimento da tarefa por parte dos alunos” verificaram-se percentagens, nas quais se infere o desempenho dos participantes nas atividades realizadas ao longo da sessão e se verifica que os participantes utilizaram diferentes formas de realização das tarefas propostas (e.g. “Eu fiz a caixinha” (D) (12.5%); “Escrevi nas bolinhas o que me deixa alegre” (D) (12.5%), muito embora estas unidades de registo traduzam, apenas, o desempenho dos participantes de uma escola.

Ao indicador “facilidade da tarefa” fazem-se corresponder percentagens que espelham a facilidade que as crianças sentiram aquando da realização das tarefas (e.g. “Foi fácil e divertido” (D,G) (25%). Situação idêntica à “dificuldade da tarefa” que compreende percentagens que refletem que os participantes não apresentaram dificuldade na realização das tarefas propostas (e.g. “Não tive dificuldade” (D,G) (25%). A análise destes dois indicadores permite-nos inferir a adequabilidade dos materiais apresentados na sessão.

A subcategoria “criatividade dos alunos” resultou no indicador “trabalho para casa” e apresenta percentagens, nas quais se depreende o espírito criativo dos participantes na realização das tarefas. Dos materiais utilizados pelas participantes destacam-se os materiais acessíveis ao quotidiano da criança (e.g. “Caixa de cereais” (A,B,D,E,F,G,H) (87.5%); “Caixa feita com cartolina” (A,B,D,E,F,H) (75%).

Os resultados obtidos ao nível da criatividade das crianças permitem inferir o seu espírito criativo, visível através das ideias e dos materiais utilizados na realização dos trabalhos para casa. Estes resultados apontam para um aspeto interessante: a diversidade de formas dadas a uma mesma ideia dando asas à criatividade e individualidade dos participantes, que são expressas nos materiais construídos. Tudo isto sem descurar o aspeto lúdico inerente a todas as atividades propostas ao longo da

intervenção. Esta análise permitiu, ainda, verificar como qualquer material pode ser utilizado para despertar nas crianças a criatividade e a vontade de aprender.

A categoria “aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas” resultou na definição de duas subcategorias, nomeadamente: o “reconhecimento da emoção básica alegria” e o “reconhecimento da emoção básica tristeza”.

O quadro 8 apresenta a subcategoria “reconhecimento da emoção básica alegria” e os respetivos indicadores e subindicadores, definidos para a categoria “aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas”.

Quadro 8 – Subcategoria “reconhecimento da emoção básica “alegria” e os respetivos indicadores e subindicadores.

Subcategorias	Indicadores	Subindicadores
Reconhecimento da emoção Alegria	Perceção da emoção	
	Expressão Facial	
	Sinais Fisiológicos	
	Sinais Psicológicos	
	Situações associadas à emoção	Conteúdos referentes à história
		Conteúdos explorados na sessão
		Experiência pessoal
	Formas de resposta à emoção	

Como é possível observar no quadro 8, para a subcategoria “reconhecimento da emoção básica alegria” foram definidos os seguintes indicadores: “perceção da emoção”, “expressão facial”, “sinais fisiológicos”, “sinais psicológicos”, “situações associadas à emoção” e “formas de resposta à emoção”.

Da análise de conteúdo foi possível verificar percentagens de “perceção da emoção” (e.g. “Falamos da alegria” (A,D,F,G) (50%); “É uma emoção positiva porque faz-nos sentir bem” (D,H) (25%), das quais se depreende que os participantes identificaram de forma satisfatória qual a emoção trabalhada ao longo da sessão, sendo ela associada a uma sensação de bem-estar.

No indicador “expressão facial” observaram-se percentagens que refletem a correta identificação, por parte dos participantes, dos sinais faciais associados à emoção “alegria”, dos quais se destacam os sinais visíveis ao nível da boca e das bochechas (e.g. “Ficaram com as bochechas a apontar para cima” (A,B,D,E,F,G,H) (87.5%); “Os cantos da boca para cima” (A,B,D,E,F,G,H) (87.5%); “Os olhos ficam mais fechadinhos” (A,B,D,F,H) (62.5%).

Para o indicador “sinais fisiológicos” foi identificada uma percentagem de 37.5%, na qual se depreende o reconhecimento positivo, por parte dos participantes, dos sinais fisiológicos associados a esta emoção (e.g. “A alegria dá energia” (A,D,H). Da análise deste indicador, observa-se uma maior evidência dos sinais associados ao aumento de energia no corpo, o qual se fica a dever ao aumento de neurotransmissores que provocam um impacto positivo no organismo.

Ao indicador “sinais psicológicos” fazem-se corresponder percentagens que espelham a correta identificação dos sinais psicológicos associados à “alegria”, dos quais se evidenciam os pensamentos rápidos e positivos associados a esta emoção básica (e.g. “Pensam em coisas divertidas” (D,G) (25%); “Quando estamos alegres aprendemos mais” (D) (12.5%).

No quadro 8 observa-se que foram definidos três subindicadores para o indicador “situações associadas à emoção”, nomeadamente: “conteúdos referentes à história”, “conteúdos explorados na sessão” e “experiência pessoal”.

A análise dos “conteúdos referentes à história” reflete a compreensão, por parte dos participantes, dos conteúdos explorados aquando da leitura da história (e.g. “A avó do Li diz que ele de rir tanto ficou com os olhos à chinês” (B) (12.5%); “Está feliz porque está a ver o polícia sinaleiro” (D); “Falava sobre alegria” (G) (12.5%). A análise destas unidades de registo permite inferir que os participantes apreenderam de forma satisfatória os conteúdos explorados na história.

No subindicador “conteúdos explorados na sessão” observaram-se percentagens de 75% (Está alegre porque está a pensar que é bom divertir-se e que vai brincar com amigos” (A,C,D,F,G,H) e de 62.5% (“Foram numa visita de estudo e estão felizes porque aprenderam coisas novas” (A,D,E,F,G) ao nível da compreensão dos conteúdos explorados ao longo da sessão, especificamente na identificação de situações em que esta emoção é ativada, nas quais se destacam as situações associadas à diversão e à aprendizagem.

Ao nível da “experiência pessoal” fazem-se corresponder percentagens que traduzem o reconhecimento satisfatório de experiências emocionais pessoais marcadas pela ativação desta emoção básica, das quais se destacam a brincadeira e o entretenimento

(e.g. “Brincar com os meus amigos” (A,C,E,F,G,H) (75%); “Ir para o circo e viajar” (A,C,G,H) (50%).

No indicador “formas de resposta à emoção” observaram-se percentagens que nos permitem depreender a correta identificação de formas adequadas de resposta que promovem e maximizam os sinais associados a esta emoção destacando-se, de entre elas, a realização de atividades satisfatórias e o recurso a pensamentos positivos (e.g. “Estar com os amigos” (C,F) (25%); “Divertir-se e pensar em coisas divertidas” (F) (12.5%); “Pensar em alegria” (F) (12.5%).

O quadro 9 apresenta a subcategoria “reconhecimento da emoção básica tristeza” e os respetivos indicadores e subindicadores, definidos para a categoria “aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas”.

Quadro 9 – Subcategoria “reconhecimento da emoção básica tristeza” e os respetivos indicadores e subindicadores.

Subcategorias	Indicadores	Subindicadores
Reconhecimento da emoção Tristeza	Perceção da emoção	
	Expressão Facial	
	Sinais Fisiológicos	
	Sinais Psicológicos	
	Situações associadas à emoção	Conteúdos referentes à história
		Conteúdos explorados na sessão
		Experiência pessoal
	Formas de resposta à emoção	

No quadro 9 observa-se que a subcategoria “reconhecimento da emoção básica tristeza” resultou na definição de seis indicadores, nomeadamente: “perceção da emoção”, “expressão facial”, “sinais fisiológicos”, “sinais psicológicos”, “situações associadas à emoção” e “formas de resposta à emoção”.

Da análise do seu conteúdo foi possível verificar percentagens de “perceção da emoção” que refletem uma identificação satisfatória da emoção trabalhada ao longo da

sessão, sendo esta associada à conservação da energia do organismo, no sentido de encontrar uma solução para o problema que desencadeou a emoção (e.g. “Fala da tristeza” (D,F) (25%); “Poupar alguma energia para pensar” (F,H) (25%); “É importante perceber porque estamos tristes para ajudar” (D,G) (25%). Esta emoção foi, ainda, apontada como estando associada a aspetos negativos (e.g. “É uma emoção Mááá” (D) (12.5%).

No indicador “expressão facial” observaram-se percentagens que refletem a correta identificação, por parte dos participantes, dos sinais faciais associados à emoção “tristeza”. De entre estes sinais, destacam-se os sinais visíveis ao nível da boca e dos olhos (e.g. “Boca triste porque estava com os cantos da boca para baixo” (A,D,F,G) (50%); “Estão tristes porque tem uma lágrima” (C,D,F,G) (50%).

Para o indicador “sinais fisiológicos” identificaram-se percentagens nas quais se depreende o reconhecimento positivo dos participantes, no que respeita aos sinais fisiológicos associados a esta emoção (e.g. “O corpo fica mole da tristeza, porque quando sentimos tristes ficamos assim” (A,B,D,F,H) (62.5%); “Parece que ficamos pequeninos” (C,E,F) (37.5%); “A garganta seca” (A,D,F) (37.5%); “Corpo cansado” (A,F) (25%), bem como a função destas respostas fisiológicas na resolução de problemas (“O corpo fica parado para ganhar energia para resolver o problema” (A) (12.5%).

Ao indicador “sinais psicológicos” fazem-se corresponder percentagens que espelham a correta identificação, por parte dos participantes, dos sinais psicológicos associados à “tristeza”, dos quais se evidenciam a sensação de aborrecimento e a mobilização do pensamento para a análise da situação e a busca de soluções para sua resolução (e.g. “Ficamos aborrecidos” (A,D,F) (37.5%); “A tristeza é boa para a gente pensar melhor nas coisas que nos deixa triste” (D,F) (25%); “Preciso parar um bocadinho” (F) (12.5%); “A minha cabeça fica cheia de pensamentos” (F) (12.5%).

No quadro 10 observa-se que foram definidos três subindicadores para o indicador “situações associadas à emoção”, nomeadamente: “conteúdos referentes à história”, “conteúdos explorados na sessão” e “experiência pessoal”.

Nos “conteúdos referentes à história” observaram-se percentagens que refletem a compreensão, por parte dos participantes, dos conteúdos explorados na leitura da história (e.g. “A Luana estava triste porque a tartaruga morreu” (B,C,D,E,G,H) (75%); “Homenagem à tartaruga na praia” (B,E,G) (37.5%); “O Necas disse que a tristeza é normal e é importante superá-la” (H) (12.5%). Da análise destas unidades de registo depreende-se que os participantes compreenderam de forma satisfatória os conteúdos explorados na história.

Pela análise do subindicador “conteúdos explorados na sessão” foi possível observar percentagens que se traduzem na compreensão dos conteúdos explorados na sessão,

especificamente na correta identificação dos sinais psicofisiológicos específicos desta emoção, nas quais se destacam a sensação de relaxamento e encolhimento do corpo e a diminuição da energia corporal com vista à mobilização do pensamento na compreensão da situação: “Fico mais pequeno” (A,B,C,D,E,F,G) (100%); “Coração Relaxado” (A,B,C,D,E,F,G) (100%); “Poupar alguma energia para pensar” (A,B,C,D,E,F,G) (100%); “Tenho que perceber porque me sinto mal” (A,B,C,D,E,F,G) (100%).

Ao subindicador “experiência pessoal” fazem-se corresponder percentagens que refletem o reconhecimento de experiências emocionais pessoais marcadas pela ativação da “tristeza”, das quais se destacam os acontecimentos associados a algum tipo de perda ou que põem em causa o bem-estar (e.g. “Quando não querem brincar comigo” (A,B,E,F,H) (62.5%); “Perder os pais” (E,F,H) (37.5%); “Quando me magoei e os outros riram, quando levei uma bolada na cara” (E,F,G) (37.5%); “Quando os pais brigam” (E,F,H) (37.5%); “Não gostarem de mim” (F,H) (25%).

No indicador “formas de resposta à emoção” observaram-se percentagens, nas quais se depreende a correta identificação, por parte dos participantes, de formas adequadas de resposta a esta emoção destacando-se, de entre estas, a procura de conforto no outro e o recurso a pensamentos positivos (e.g. “Pensar em coisas boas” (A,D,G,H) (50%); “Muitas coisas, estar com as minhas bonecas, e com os meus gatinhos fofinhos” (B,D,F,H) (50%); “Família junta” (F,H) (25%); “Passear com os amigos” (E,G) (25%).

Importa referir que, para uma melhor compreensão deste sistema de categorização, convida-se o leitor a consultar a tabela de análise de conteúdo que se encontra em anexo (na íntegra) (cf. Anexo VII).

De seguida passamos a apresentar os dados de natureza quantitativa.

ii. Apresentação e Análise dos Dados Quantitativos

No sentido de analisar a fiabilidade da medição enquanto “propriedade essencial dos instrumentos de medida” optou-se pelo teste do *alpha* de Cronbach enquanto medida mais usada para analisar a consistência interna de um determinado grupo de itens (Fortin, 1999, pp.225-226). Pretendeu-se com o recurso do *alpha* de Cronbach verificar até que ponto cada item do questionário mede de forma similar o mesmo conceito. O valor do coeficiente varia entre 0.00 e 1.00, sendo o valor mais elevado representativo de uma maior consistência interna.

No que respeita à consistência interna do Questionário de Inteligência Emocional para Crianças (versão para investigação de C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira), o coeficiente do *alpha* de Cronbach corresponde a 0.833, um valor considerado bom segundo a literatura (Pestana & Gagueiro, 2005). Ao analisar separadamente cada grupo

que compõe este questionário, foi possível verificar diferentes valores do *alpha* de Cronbach.

Seguidamente serão destacados os valores do *alpha* de Cronbach relativos aos grupos em análise na presente investigação: emoção básica “alegria”, a emoção básica “tristeza” e a “regulação emocional geral”.

O quadro 10 apresenta os valores referentes ao grupo da “alegria”, nomeadamente, os valores dos coeficientes de correlação de cada item com o total da escala e do *alpha* resultante da eliminação de um item.

Quadro 10 – Valores dos coeficientes de correlação de cada item com o total da escala e do *alpha* resultante da eliminação de um item, para o grupo “alegria” (QIEC).

Item	Correlação Item-Total	<i>Alpha</i> se item eliminado
2	.210	.487
24	.369	.408
26	.458	.359
31	.338	.420
34	-.029	.643
47	.382	.420

O grupo da “alegria” revela um valor de *alfa* 0.509, um valor considerado fraco segundo a literatura de especialidade (Pestana & Gagueiro, 2005).

Pelo quadro 10 é possível verificar que nas correlações de cada item com o valor do total do questionário, os valores de *alpha* não são muito elevados. Observa-se, ainda, no quadro 10, que o valor do *alpha* de cada item (se fosse eliminado) apresenta um valor fraco para todos os itens, sendo o item 34 o que apresenta um valor de alfa superior.

O quadro 11 apresenta os valores referentes ao grupo da “tristeza”, nomeadamente, os valores dos coeficientes de correlação de cada item com o total da escala e do *alpha* resultante da eliminação de um item.

Quadro 11 – Valores dos coeficientes de correlação de cada item com o total da escala e do *alpha* resultante da eliminação de um item, para o grupo “tristeza” (QIEC).

Item	Correlação Item-Total	<i>Alpha</i> se item eliminado
1	.281	.485
25	.275	.474

28	.201	.507
29	.385	.415
35	.194	.518
39	.324	.448

O grupo da “tristeza” revela um valor de *alfa* 0.522, um valor considerado fraco (Pestana & Gagueiro, 2005).

No quadro 11 observa-se que nas correlações de cada item com o valor do total do questionário, os valores de *alpha* não são muito elevados. No que concerne ao valor do *alpha* de cada item (se fosse eliminado) verificam-se valores fracos para todos os itens, sendo o item 28 e o item 35 os que apresentam um valor de *alfa* superior.

O quadro 12 apresenta os valores referentes ao grupo da “regulação emocional geral”, nomeadamente, os valores dos coeficientes de correlação de cada item com o total da escala e do *alpha* resultante da eliminação de um item.

Quadro 12 – Valores dos coeficientes de correlação de cada item com o total da escala e do *alpha* resultante da eliminação de um item, para o grupo “regulação emocional geral” (QIEC).

Item	Correlação Item-Total	<i>Alpha</i> se item eliminado
3	0.59	.370
6	.105	.343
10	.210	.276
17	.185	.291
19	.187	.291
46	.209	.272

O grupo da “regulação emocional geral” apresenta um valor de *alfa* 0.350, um valor considerado fraco de acordo com a literatura (Pestana & Gagueiro, 2005).

No quadro 12 é possível observar que, nas correlações de cada item com o valor do total do questionário, os valores de *alpha* são baixos. No que concerne ao valor do *alpha* de cada item (se fosse eliminado) verificam-se valores fracos para todos os itens, sendo o item 3 e o item 6 os que apresentam um valor de *alfa* superior.

Pela análise dos valores apresentados para cada um dos grupos em destaque (“alegria”, “tristeza” e “regulação emocional geral”) verifica-se que os valores de *alfa*

obtidos não nos permitem confirmar a consistência interna. Isto pode dever-se ao facto de, por exemplo, ao mesmo grupo fazerem-se corresponder indicadores que medem aspetos ao nível da internalização e da externalização das emoções. Será necessário considerar estes dados em investigações futuras.

Atendendo aos valores do *alfa* obtidos, optou-se por realizar os restantes procedimentos estatísticos analisando cada um dos itens dos diferentes grupos (per si).

Por uma questão de facilitar a compreensão do leitor, os dados de cada um dos itens do questionário serão organizados de acordo com o grupo correspondente.

Para a análise da diferença entre médias ao nível do reconhecimento das emoções básicas e da regulação emocional, recorreu-se ao Teste *t* de Student, com o objetivo de analisar eventuais diferenças relativamente às variáveis grupo e género no momento pós intervenção. Pretende-se verificar se existem diferenças entre as médias dos dois grupos independentes.

Como a amostra deste estudo é superior a 30 ($N=262$) aplicou-se a Teoria do Limite Central, assumindo que a distribuição é aproximadamente normal.

Nos casos em que o nível de significância tradicional ($p=.05$) conduziu à rejeição da H_0 e no sentido de “minimizar as restrições contidas no teste *t* e dar uma maior amplitude na construção das análises das médias em conjunto” procedeu-se à correção de Bonferroni (Pimentel-Gomes, 2002, citado por Souza, 2012, p.49). Pelo que os resultados encontrados neste teste serão considerados de acordo com o valor de significância precedente à correção de Bonferroni ($p=.008$).

O quadro 13 apresenta os resultados do grupo experimental e do grupo de controlo nos itens correspondentes à emoção básica “alegria”, obtidos nos dois momentos de avaliação.

Quadro 13 – Diferenças entre médias nos itens da emoção básica “alegria” para o grupo experimental e o grupo de controlo nos dois momentos de avaliação (QIEC).

Itens da emoção “alegria”	Momentos	Grupo Experimental (N=139)	Grupo Controlo (N=123)	<i>T</i>	<i>p</i>
		M (DP)	M (DP)		
2.Quando estou alegre divirto-me com tudo	Pré-teste	4.31 (1.06)	4.28 (1.03)	.191	.848
	Pós-teste	4.36 (1.00)	4.41 (.91)	-.462	.645

24. Quando estou alegre só me apetece rir	Pré-teste	4.33 (1.09)	4.36 (1.11)	-.197	.844
	Pós-teste	4.37 (1.11)	4.11 (1.13)	1.813	.071
26. Quando estou alegre costumo fazer coisas boas para continuar alegre	Pré-teste	4.35 (1.01)	4.33 (1.06)	.093	.926
	Pós-teste	4.29 (1.09)	3.91 (1.21)	2.694	.008**
31. Quando estou alegre todas as pessoas sabem	Pré-teste	4.03 (1.28)	3.73 (1.50)	1.724	.086
	Pós-teste	4.01 (1.21)	3.59 (1.05)	2.928	.004**
34. Quando fico alegre não quero que ninguém saiba	Pré-teste	2.03 (1.49)	2.11 (1.49)	-.416	.678
	Pós-teste	1.74 (1.41)	2.13 (1.43)	-2.217	.027*
47. Já me senti alegre	Pré-teste	4.57 (.88)	4.44 (.99)	1.115	.266
	Pós-teste	4.49 (.93)	4.48 (.92)	.083	.934

Legenda: * $p < .05$ ** $p < .008$

Analisando o quadro 13 pode depreender-se que, no momento pré intervenção, não se encontram diferenças significativas nas médias entre o grupo experimental e o grupo de controlo, colocando-os na mesma *baseline*.

No que concerne ao momento pós intervenção, observa-se uma diferença significativa entre as médias dos dois grupos no item 26.”Quando estou alegre costumo fazer coisas boas para continuar alegre” ($t(260)=2.694$ $p=.008$) em que o grupo experimental apresenta resultados superiores ao nível da promoção da “alegria” pela realização de atividades agradáveis e satisfatórias, e no item 31.”Quando estou alegre todas as pessoas sabem” ($t(260)= 2.928$ $p=.004$) no qual o grupo experimental apresenta médias superiores ao nível da externalização da emoção “alegria”.

Se considerarmos o item 34.”Quando fico alegre não quero que ninguém saiba”, sob o valor de significância tradicional ($p<.05$) encontramos uma diferença significativa nas médias dos dois grupos no pós-teste ($t(260)= -2.217$ $p=.027$). Contudo, atendendo ao exposto anteriormente, optou-se por considerar o valor de significância resultante da correção de Bonferroni ($p<.008$). Assim, pela análise das médias correspondentes ao item 34, verifica-se uma maior tendência por parte do grupo de controlo para ocultar a emoção “alegria”.

No item 2. “Quando estou alegre divirto-me com tudo” ($t(260)=-.462$ $p=.645$) e no item 47. “Já me senti alegre” ($t(260)=.083$ $p=.934$) não se verificam diferenças significativas nas médias dos dois grupos.

O quadro 14 apresenta os resultados do grupo experimental e do grupo de controlo nos itens correspondentes à emoção básica “tristeza”, obtidos nos dois momentos de avaliação.

Quadro 14 – Diferenças entre médias nos itens da emoção básica “tristeza” para o grupo experimental e o grupo de controlo nos dois momentos de avaliação (QIEC).

Itens da emoção “tristeza”	Momentos	Grupo Experimental (N=139)	Grupo Controlo (N=123)	<i>t</i>	<i>p</i>
		M (DP)	M (DP)		
1. Já me senti triste	Pré-teste	2.99 (.89)	2.88 (.75)	1.120	.264
	Pós-teste	3.37 (.81)	3.10 (.74)	2.814	.005**
25. Quando fico triste sinto-me atrapalhado na escola	Pré-teste	2.86 (1.32)	2.79 (1.45)	.394	.694
	Pós-teste	2.90 (1.34)	2.89 (1.46)	.029	.977
28. Quando fico triste, paro para pensar e resolver o que me faz ficar triste	Pré-teste	3.29 (1.39)	3.10 (1.48)	1.069	.286
	Pós-teste	3.76 (1.33)	3.04 (1.28)	4.453	.000**
29. Quando fico triste não consigo parar de pensar nisso, mesmo que queira	Pré-teste	3.36 (1.41)	3.28 (1.52)	.460	.646
	Pós-teste	2.47 (1.19)	3.11 (1.35)	-4.054	.000**
35. Quando fico triste escondo o que sinto para ninguém saber	Pré-teste	2.86 (1.50)	2.69 (1.48)	.933	.352
	Pós-teste	2.27 (1.33)	2.73 (1.45)	-2.714	.007**
39. Quando estou triste ou me sinto em baixo costumo mostrar aos outros o que estou a sentir	Pré-teste	3.21 (1.33)	2.84 (1.48)	1.138	.033*
	Pós-teste	3.23 (1.37)	2.86 (1.34)	1.197	.029*

Legenda: * $p<.05$ ** $p<.008$

Através da análise do quadro 14 podemos verificar que no momento pré-teste não se identificam, na maioria dos itens, diferenças significativas nas médias entre o grupo experimental e o grupo de controlo, com exceção do item 39. "*Quando estou triste ou me sinto em baixo costumo mostrar aos outros o que estou a sentir*" ($t(260)=1.138$ $p=.033$) no qual se verificam médias mais elevadas no grupo experimental, sugerindo que este grupo apresentava (à priori) bons indicadores de externalização da emoção "tristeza".

No momento pós-intervenção encontram-se diferenças significativas entre as médias dos dois grupos nos seguintes itens: item 1. "*Já me senti triste*" ($t(260)=2.814$ $p=.005$) em que o grupo experimental apresenta médias mais elevadas ao nível do reconhecimento da emoção "tristeza"; item 28. "*Quando fico triste, paro para pensar e resolver o que me faz ficar triste*" ($t(260)=4.453$ $p=.000$) no qual o grupo experimental apresenta médias mais elevadas ao nível do reconhecimento da função desta emoção básica; item 29. "*Quando fico triste não consigo parar de pensar nisso, mesmo que queira*" ($t(260)=-4.054$ $p=.000$) em que o grupo de controlo apresenta médias superiores, colocando-o num nível menos consciente a respeito das formas de resposta a esta emoção, comparativamente com o grupo experimental; item 35. "*Quando fico triste escondo o que sinto para ninguém saber*" ($t(260)=-2.714$ $p=.007$) no qual o grupo de controlo apresenta médias superiores, sugerindo uma tendência deste grupo para ocultar a emoção "tristeza", apontando o grupo experimental como tendo uma maior tendência para mostrar-se mais disponível ao nível da externalização desta emoção.

Se considerarmos o item 39. "*Quando estou triste ou me sinto em baixo costumo mostrar aos outros o que estou a sentir*", sob o valor de significância tradicional ($p<.05$) encontramos uma diferença significativa nas médias dos dois grupos no pós-teste ($t(260)=1.197$ $p=.029$). No entanto, optou-se por considerar o valor de significância resultante da correção de Bonferroni ($p<.008$), deste modo a análise das médias correspondentes ao item 39 permite identificar uma maior tendência por parte do grupo de controlo para ocultar a emoção "tristeza".

No item 25. "*Quando fico triste sinto-me atrapalhado na escola*" ($t(260)=.029$ $p=.977$) não se verificam diferenças significativas nas médias dos dois grupos.

O quadro 15 apresenta os resultados do grupo experimental e do grupo de controlo nos itens correspondentes à "regulação emocional geral", obtidos nos dois momentos de avaliação.

Quadro 15 – Diferenças entre médias nos itens da "regulação emocional geral" para o grupo experimental e o grupo de controlo nos dois momentos de avaliação (QIEC).

Itens da “regulação emocional geral”	Momentos	Grupo Experimental (N=139)	Grupo Controlo (N=123)	<i>t</i>	<i>p</i>
		M (DP)	M (DP)		
3.Quando me acontece uma coisa má penso que posso aprender algo com o que aconteceu	Pré-teste	1.99 (.84)	1.80 (.95)	1.1683	.091
	Pós-teste	3.74 (.99)	3.36 (1.36)	2.580	.011*
6.Quando me acontece uma coisa má escondo e não digo nada a ninguém	Pré-teste	2.27 (1.43)	2.28 (1.45)	-.057	.954
	Pós-teste	1.86 (1.06)	2.21 (1.29)	-2.371	.019*
10.Tento fazer coisas divertidas para esquecer as coisas más que aconteceram	Pré-teste	4.06 (1.29)	4.20(1.26)	-.825	.410
	Pós-teste	4.01 (1.20)	3.68 (1.36)	2.037	.043*
17.Quando me acontece alguma coisa má ou quando me sinto mal, peço ajuda aos outros para resolver	Pré-teste	3.07 (1.43)	2.80 (1.56)	1.487	.138
	Pós-teste	3.07 (1.48)	2.60 (1.51)	2.542	.012*
19.Quando me acontece alguma coisa má, penso que não posso fazer nada para me sentir melhor	Pré-teste	2.63 (1.41)	2.52 (1.50)	.627	.531
	Pós-teste	2.17 (1.24)	2.54 (1.31)	-2.306	.022*
46.Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento	Pré-teste	3.06 (1.48)	2.79 (1.47)	1.470	.143
	Pós-teste	2.38 (1.36)	2.80 (1.49)	-2.362	.019*

Legenda: * $p < .05$

Analisando o quadro 15 observa-se que, no momento pré intervenção, não se encontram diferenças significativas nas médias entre o grupo experimental e o grupo de controlo, colocando-os na mesma *baseline*.

No que concerne ao momento pós-intervenção, se considerarmos os valores do grupo da “regulação emocional geral” sob o valor de significância tradicional ($p < .05$)

encontramos uma diferença significativa nas médias dos dois grupos em cada um dos itens, nomeadamente: item 3. “Quando me acontece uma coisa má penso que posso aprender algo com o que aconteceu” ($t(260)=2.580$ $p=.011$); 6. “Quando me acontece uma coisa má escondo e não digo nada a ninguém” ($t(260)=-2.371$ $p=.019$); item 10. “Tento fazer coisas divertidas para esquecer as coisas más que aconteceram” ($t(260)=2.037$ $p=.043$); item 17. “Quando me acontece alguma coisa má ou quando me sinto mal, peço ajuda aos outros para resolver” ($t(260)=2.542$ $p=.012$); item 19. “Quando me acontece alguma coisa má, penso que não posso fazer nada para me sentir melhor” ($t(260)=-2.306$ $p=.022$); item 46. “Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento” ($t(260)=-2.362$ $p=.019$).

Nos itens 3, 10, 17 observa-se que o grupo experimental apresenta médias mais elevadas, ao passo que nos itens 6, 19 e 46 verifica-se que o grupo de controlo apresenta médias superiores. Estes resultados, tendo por base o valor de significância considerado, permitem sugerir que o grupo experimental apresenta uma maior tendência para o reconhecimento positivo de estratégias de regulação emocional.

De seguida, nos quadros 16 (“alegria”), 17 (“tristeza”) e 18 (“regulação emocional geral”) serão apresentados os resultados para cada um dos grupos em análise referentes à variável sexo, nos dois momentos de avaliação.

Quadro 16 – Diferenças entre médias nos itens da emoção básica “alegria” nos participantes do sexo masculino e do sexo feminino, nos dois momentos de avaliação (QIEC).

Itens da emoção “alegria”	Momentos	Sexo Masculino (N= 67)	Sexo Feminino (N= 72)	<i>t</i>	<i>p</i>
		M (DP)	M (DP)		
2.Quando estou alegre divirto-me com tudo	Pré-teste	4.21(1.17)	4.40 (.94)	-1.076	.284
	Pós-teste	4.51 (.91)	4.53 (.75)	-.144	.886
24.Quando esto alegre só me apetece rir	Pré-teste	4.22 (1.27)	4.43 (.88)	-1.101	.273
	Pós-teste	4.19 (1.32)	4.53 (.87)	-1.748	.083
26.Quando estou alegre costumo fazer coisas boas para continuar alegre	Pré-teste	4.12 (1.21)	4.56 (.73)	-2.546	.012*
	Pós-teste	4.28 (1.14)	4.58 (.73)	-1.835	.069

31. Quando estou alegre todas as pessoas sabem	Pré-teste	3.87 (1.38)	4.18 (1.17)	-1.456	.148
	Pós-teste	4.67 (6.37)	4.28 (1.02)	.518	.606
34. Quando fico alegre não quero que ninguém saiba	Pré-teste	2.49 (1.60)	1.82 (1.42)	2.619	.010*
	Pós-teste	1.43 (.91)	1.24 (.54)	1.535	.128
47. Já me senti alegre	Pré-teste	4.42 (1.10)	4.71 (.59)	-1.914	.058
	Pós-teste	4.46 (1.00)	4.65 (.65)	-1.312	.192

Legenda: * $p < .05$

Através da análise do quadro 16 podemos verificar que, no momento pré-teste, se identificam diferenças nas médias entre os participantes do sexo masculino e do sexo feminino. Esta diferença nas médias, se considerada sob o valor de significância tradicional ($p < .05$) mostra-se significativa no item 26. “Quando estou alegre costumo fazer coisas boas para continuar alegre” ($t(137) = -2.546$ $p = .012$) e no item 34. “Quando fico alegre não quero que ninguém saiba” ($t(137) = 2.619$ $p = .010$). Analisando estes resultados à luz do valor de significância considerado ($p = .008$), observa-se que os participantes do sexo masculino apresentam médias superiores no item 34, sugerindo uma menor tendência dos rapazes para a externalização da emoção “alegria” e para recorrerem a situações agradáveis que promovem os efeitos positivos associados à “alegria”, uma vez que no item 26 os participantes do sexo feminino apresentam médias superiores.

Nos itens 2. “Quando estou alegre divirto-me com tudo” ($t(137) = -1.076$ $p = .284$), 24. “Quando estou alegre só me apetece rir” ($t(137) = -1.101$ $p = .273$), 31. “Quando estou alegre todas as pessoas sabem” ($t(137) = -1.456$ $p = .148$) e 47. “Já me senti alegre” ($t(137) = -1.914$ $p = .058$) não se verificam diferenças significativas nas médias entre os participantes de ambos os sexos.

No que concerne ao momento pós-teste não se encontram diferenças significativas nas médias entre os participantes do sexo masculino e do sexo feminino em nenhum dos itens correspondentes ao grupo da “alegria”.

Quadro 17 – Diferenças entre médias nos itens da emoção básica “tristeza” nos participantes do sexo masculino e do sexo feminino nos dois momentos de avaliação (QIEC).

Itens da emoção “tristeza”	Momentos	Sexo Masculino (N= 67)	Sexo Feminino (N= 72)	<i>t</i>	<i>p</i>
		M (DP)	M (DP)		
1. Já me senti triste	Pré-teste	3.00 (.97)	2.99 (.81)	.092	.927
	Pós-teste	3.42 (.94)	3.32 (.67)	.707	.481
25. Quando fico triste sinto-me atrapalhado na escola	Pré-teste	2.84 (1.48)	2.88 (1.16)	-.172	.863
	Pós-teste	2.75 (1.37)	3.04 (1.30)	-1.300	.196
28. Quando fico triste, paro para pensar e resolver o que me faz ficar triste	Pré-teste	3.12 (1.44)	3.44 (1.34)	-1.377	.171
	Pós-teste	3.61 (1.37)	3.90 (1.29)	-1.289	.200
29. Quando fico triste não consigo parar de pensar nisso, mesmo que queira	Pré-teste	3.22 (1.50)	3.49 (1.33)	-1.093	.276
	Pós-teste	2.54 (1.17)	2.40 (1.22)	.663	.509
35. Quando fico triste escondo o que sinto para ninguém saber	Pré-teste	3.30 (1.61)	2.47 (1.28)	3.330	.001**
	Pós-teste	2.30 (1.36)	2.24 (1.30)	.276	.783
39. Quando estou triste ou me sinto em baixo costume mostrar aos outros o que estou a sentir	Pré-teste	2.73 (1.43)	3.26 (1.23)	-2.355	.020*
	Pós-teste	3.04 (1.43)	3.40 (1.30)	-1.548	.124

Legenda: * $p < .05$ ** $p < .008$

No quadro 17 observa-se que o momento pré-teste apresenta diferenças nas médias entre os participantes do sexo masculino e do sexo feminino. Esta diferença entre as médias dos dois grupos é significativa no item 35. “Quando fico triste escondo o que sinto para ninguém saber” ($t(137)=3.330$ $p=.001$) no qual os participantes do sexo masculino apresentam médias superiores ao nível da inibição da emoção “tristeza”.

Se considerarmos o item 39. “Quando estou triste ou me sinto em baixo costume mostrar aos outros o que estou a sentir” sob o valor de significância tradicional ($p < .05$) encontramos uma diferença significativa nas médias dos dois grupos ($t(137)=-2.355$

$p=.020$) em que os participantes do sexo feminino apresentam uma maior tendência para a externalização da emoção “tristeza”.

Nos itens 1.”*Já me senti triste*” ($t(137)=.092$ $p=.927$), 25.”*Quando fico triste sinto-me atrapalhado na escola*” ($t(137)=-.172$ $p=.863$), 28.”*Quando fico triste, paro para pensar e resolver o que me faz ficar triste*” ($t(137)=-1.377$ $p=.171$), 29.”*Quando fico triste não consigo parar de pensar nisso, mesmo que queira*” ($t(137)=-1.093$ $p=.276$) não se verificam diferenças significativas entre os participantes de ambos os sexos, no momento pré-teste.

No que respeita ao momento pós-intervenção, não se observam diferenças significativas nas médias entre os participantes do sexo masculino e do sexo feminino em nenhum dos itens correspondentes ao grupo da “tristeza”.

Quadro 18 – Diferenças entre médias nos itens da “regulação emocional geral” dos participantes do sexo masculino e do sexo feminino, nos dois momentos de avaliação (QIEC).

Itens da “regulação emocional geral”	Momentos	Sexo Masculino (N= 67)	Sexo Feminino (N= 72)	<i>t</i>	<i>p</i>
		M (DP)	M (DP)		
3.Quando me acontece uma coisa má penso que posso aprender algo com o que aconteceu	Pré-teste	1.90 (.84)	2.08 (.83)	-1.323	.188
	Pós-teste	3.66 (1.04)	3.82 (.95)	-.963	.337
6.Quando me acontece uma coisa má escondo e não digo nada a ninguém	Pré-teste	2.37 (1.56)	2.17 (1.29)	.815	.396
	Pós-teste	2.01 (1.16)	1.72 (.94)	1.640	.103
10.Tento fazer coisas divertidas para esquecer as coisas más que aconteceram	Pré-teste	3.76 (1.47)	4.35 (1.02)	-2.712	.008**
	Pós-teste	3.85 (1.17)	4.15 (1.22)	-1.488	.139
17.Quando me acontece alguma coisa má ou quando me sinto mal, peço ajuda aos outros para resolver	Pré-teste	2.76 (1.51)	3.36 (1.30)	-2.514	.013*
	Pós-teste	2.94 (1.46)	3.39 (1.47)	-1.801	.074

19. Quando me acontece alguma coisa má, penso que não posso fazer nada para me sentir melhor	Pré-teste	2.72 (1.57)	2.56 (1.24)	.665	.507
	Pós-teste	2.09 (1.21)	2.25 (1.26)	-.762	.448
46. Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento	Pré-teste	3.43 (1.45)	2.71 (1.44)	2.958	.004**
	Pós-teste	2.43 (1.42)	2.33 (1.31)	.430	.668

Legenda: * $p < .05$ ** $p < .008$

Analisando o quadro 18 observam-se diferenças nas médias entre os participantes do sexo masculino e do sexo feminino. Estas diferenças são significativas no item 10. *"Tento fazer coisas divertidas para esquecer as coisas más que aconteceram"* ($t(137) = -2.712$ $p = .008$) e no item 46. *"Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento"* ($t(137) = 2.958$ $p = .004$) nos quais os participantes do sexo feminino apresentam médias superiores ao nível do recurso a atividades satisfatórias como estratégia de regulação emocional e os participantes do sexo masculino apresentam médias superiores ao nível da falta de controlo comportamental em situações desagradáveis.

Se considerarmos o item 17. *"Quando me acontece alguma coisa má ou quando me sinto mal, peço ajuda aos outros para resolver"* sob o valor de significância tradicional ($p < .05$) encontramos uma diferença significativa nas médias dos dois grupos ($t(137) = -2.514$ $p = .013$). No entanto, optou-se por considerar o valor de significância resultante da correção de Bonferroni ($p < .008$), deste modo, a análise dos valores correspondentes ao item 17 permite identificar uma maior tendência nos participantes do sexo feminino para a procura de ajuda no outro.

Nos itens 3. *"Quando me acontece uma coisa má penso que posso aprender algo com o que aconteceu"* ($t(137) = -1.323$ $p = .188$), 6. *"Quando me acontece uma coisa má escondo e não digo nada a ninguém"* ($t(137) = .815$ $p = .396$) e 19. *"Quando me acontece alguma coisa má, penso que não posso fazer nada para me sentir melhor"* ($t(137) = .665$ $p = .507$) não se verificam diferenças nas médias entre os participantes de ambos os sexos.

No que concerne ao momento pós intervenção não se encontram diferenças significativas nas médias entre os participantes do sexo masculino e do sexo feminino em nenhum dos itens correspondentes ao grupo da "regulação emocional geral".

No quadro 19 são apresentados os valores correspondentes ao item 46, indicador de "regulação emocional geral" da amostra ($N=87$) constituída pelos alunos que

apresentavam indicadores mais baixos de regulação emocional no momento pré-intervenção. Optou-se por analisar este item por ser significativo para os objetivos da presente investigação, uma vez que nos permitia observar se as sessões em estudo apresentavam benefícios mais evidentes para os alunos com menor regulação emocional.

Quadro 19 – Resultados obtidos no item 46. “Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento”, da amostra selecionada.

Item	Momentos	Grupo Experimental (N=49)	Grupo Controlo (N=38)	T	p
		M (DP)	M (DP)		
46.Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento	Pré-teste	.478 (.42)	4.63 (.49)	1.445	.153
	Pós-teste	2.57 (1.37)	3.32 (1.54)	-2.378	.020*

Legenda: * $p < .05$

No quadro 19 observa-se que no momento pré-intervenção não se verificam diferenças significativas entre as médias dos dois grupos no item 46. “Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim” ($t(85)=1.445$ $p=.153$), colocando-os na mesma *baseline*.

No momento pós-intervenção, se considerarmos o item 46 sob o valor de significância tradicional ($p < .05$) encontramos uma diferença significativa nas médias dos dois grupos ($t(85)=-2.378$ $p=.020$). Contudo, optou-se por considerar o valor de significância resultante da correção de Bonferroni ($p < .008$), deste modo, a análise dos valores correspondentes ao item 46 permite identificar uma maior tendência do grupo experimental para reconhecer positivamente estratégias de regulação emocional, uma vez que este grupo apresenta médias inferiores ao grupo de controlo após a intervenção.

Através da análise multivariada da variância (MANOVA) procurou-se verificar o efeito da intervenção no grupo para além do efeito do fator tempo, depois de analisados os pressupostos de normalidade e da homogeneidade de variâncias-covariâncias (Marôco, 2010). Optou-se pela MANOVA por este teste se apresentar como um método robusto e conservador e permitir reduzir a probabilidade de ocorrer o erro Tipo I (quando se rejeita a hipótese nula H_0 , sendo esta verdadeira) (Field, 2009).

O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias foi avaliado com o teste M de Box ($M=84.162$; $F(240.983,533)=3.909$; $p=.000$), não se verificando a homogeneidade das variâncias. Dada esta ausência da homogeneidade da variância e o não cumprimento dos pressupostos da MANOVA, tiveram-se em consideração os valores do Traço de Pillai por este teste ser considerado mais robusto (Field, 2009; Marôco, 2010).

O quadro 20 apresenta as estatísticas descritivas obtidas na MANOVA para cada uma das variáveis em estudo: “alegria”; “tristeza” e “regulação emocional geral”.

Quadro 20 – Estatísticas descritivas dos resultados na análise multivariada da variância para as variáveis “alegria”; “tristeza” e “regulação emocional geral”.

		Grupo Experimental (N=139)	Grupo Controlo (N=123)
Variáveis	Momentos	M (DP)	M (DP)
Alegria	Pré-teste	23.73 (3.35)	23.25 (4.02)
	Pós-teste	23.68 (5.64)	22.73 (3.42)
Tristeza	Pré-teste	18.37 (3.87)	17.57 (4.40)
	Pós-teste	18.02 (3.48)	17.73 (4.47)
Regulação Emocional Geral	Pré-teste	17.09 (3.52)	16.38 (3.70)
	Pós-teste	17.24 (3.52)	17.19 (4.23)

Como é possível verificar pela leitura do quadro 20, o grupo experimental apresenta um perfil de resultados caracterizado por um nível superior nas médias em todas as variáveis, nos dois momentos de avaliação, comparativamente ao grupo de controlo. Estes resultados sugerem que, à partida, o grupo experimental apresentava bons índices ao nível das variáveis dependentes.

No quadro 20 observa-se, igualmente, que o grupo experimental apresenta médias inferiores no momento pós intervenção, comparativamente ao momento pré-teste, nas variáveis “alegria” ($M=23.68(5.64)$ vs $M=23.73(3.35)$) e “tristeza” ($M=18.02(3.48)$ vs $M=18.37(3.87)$), sugerindo uma tendência para o aumento da consciência emocional neste grupo.

Na variável “regulação emocional geral” o grupo experimental apresenta, no momento pós-teste, uma média superior relativamente ao momento pré-teste ($M=17.24(3.52)$ vs

17.09 (3.52), sugerindo uma tendência para o aumento do reconhecimento de estratégias de regulação das emoções neste grupo.

Nesta análise, considerou-se o efeito multivariado: o efeito da variável independente (intervenção) no grupo de variáveis dependentes (“alegria”, “tristeza” e “regulação emocional geral”) considerando o efeito do fator grupo, para além do efeito do fator tempo (Mayers, 2013).

O quadro 21 apresenta os resultados da MANOVA obtidos na “alegria”, “tristeza” e “regulação emocional geral” para o efeito do fator tempo (pré-teste/pós-teste), o efeito do fator grupo (experimental/controlo) e a respetiva interceção.

Quadro 21 – Resultados da análise multivariada da variância para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção.

Efeito	Valor	F^*	Graus de liberdade de hipótese	Graus de liberdade Erro	p	Eta parcial quadrado
Tempo	.017	1.495 ^b	3.	258.	.216	.017
Grupo	.015	1.309 ^b	3.	258.	.272	.015
Tempo +Grupo	.010	.899 ^b	3.	258.	.442	.010

Legenda: ^b. Estatística exata * Estatística Traço de Pillai

A escolha do Traço de Pillai foi feita com base nas características robustas deste teste (Field, 2009; Marôco, 2010) e foi considerada para cada um dos efeitos em análise (cf. Quadro 21).

Os resultados traduzidos no quadro 21 sugerem que não existe um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto de variáveis dependentes, sob o efeito do fator tempo ($V=.017$, $F(3.258)=1.495$, $p=.216$).

Pela análise do quadro 21 observa-se, igualmente, que não existe um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto de variáveis dependentes, sob o efeito do fator grupo ($V=.015$, $F(3.258)=1.309$, $p=.272$).

O valor da interceção destes dois fatores (tempo/grupo) vai ao encontro dos resultados anteriores, não se verificando um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto de variáveis dependentes ($V=.010$, $F(3.258)=.899$, $p=.442$).

Atendendo aos valores traduzidos no quadro 21, considera-se que a intervenção não teve um impacto significativo nas variáveis dependentes (“alegria”, “tristeza” e “regulação

emocional geral”), pelo que não se verificam valores significativos considerando o momento pré e pós-intervenção e o grupo experimental e de controlo.

O facto de não serem encontrados efeitos multivariados significativos não quer dizer que estes efeitos não existem, significa apenas que não atingiram valores para alcançar o linear de significância do teste, uma vez que a MANOVA só deteta efeitos considerados moderados ou elevados, atendendo à sua característica conservadora.

Dando por finalizada a apresentação e a análise dos resultados (qualitativos e quantitativos) obtidos na presente investigação, segue-se com o ponto da discussão na qual estes resultados são analisados à luz dos objetivos e hipóteses de investigação do estudo.

Discussão dos Resultados

Pelos resultados obtidos na análise de conteúdo, e tendo por base o objetivo de testar a adequabilidade e a relevância da IV e V sessões do Programa de Competências Emocionais e Sociais “Vamos Sentir com o Necas” (com incidência na regulação das emoções “alegria” e “tristeza”) é possível constatar que as percentagens satisfatórias encontradas, no âmbito da participação das crianças nas sessões, traduzem resultados positivos. Dos quais se depreende a motivação e a iniciativa positiva das crianças em participar nas atividades propostas (e.g. “Professora, eeuu, eu quero ir” (C,D,G,H) (50%); “Eu gosto, é divertido” (D,F,G) (37.5%), a facilidade na realização das tarefas (e.g. “Foi fácil e divertido” (D,G) (25%) e a adequabilidade dos materiais apresentados nas sessões em discussão (e.g. “Não tive dificuldade” (D,G) (25%).

Os resultados obtidos na análise da aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas mostraram-se satisfatórios. No que concerne ao reconhecimento das emoções “alegria” e “tristeza”, depreende-se que os objetivos para cada uma das sessões se cumpriram de modo satisfatório, uma vez que os participantes foram capazes de reconhecer positivamente estas emoções básicas. Os resultados encontrados ao nível da emoção “alegria” vão ao encontro do defendido por Arándiga e Tortosa (2000, referido por Silva, 2011) e Fredrickson (2004, referido por Pardelha, 2010) que apontam esta emoção básica como estando associada a uma sensação de bem-estar físico e psicológico (e.g. “É uma emoção positiva porque faz-nos sentir bem” (D,H) (25%); “A alegria é boa para nos ajudar a ter pensamentos bons” (D) (12.5%). Sendo esta emoção responsável por alargar o repertório de pensamento-ação do indivíduo, expondo-o a uma diversidade de pensamentos e ações que permitem explorar a vontade de conquistar novos objetivos, desenvolver a criatividade e estimular o comportamento a diversos níveis (e.g. “Apetece rir, brincar e posso fazer tudo” (H) (12.5%). Os resultados obtidos ao nível do reconhecimento da “tristeza” corroboram o defendido por Ekman (2003) que

considera a emoção “tristeza” como estando associada à conservação da energia do organismo (e.g. “Poupar alguma energia para pensar” (F,H) (25%); “O corpo fica parado para ganhar energia para resolver o problema” (A) (12.5%), o que permite ao indivíduo reconstruir os seus recursos individuais, visando encontrar uma solução para o problema que ativou esta emoção.

Situação idêntica se encontra ao nível do reconhecimento das expressões faciais, cuja análise nos permite depreender que os participantes foram capazes de identificar satisfatoriamente as expressões faciais específicas da “alegria” (e.g. “Os cantos da boca para cima” (A,B,D,E,F,G,H) (87.5%); “Os olhos ficam mais fechadinhos” (A,B,D,F,H) (62.5%). Estes resultados corroboram o defendido por Ekman (2003), Arandiga e Tortosa (2000, referido por Silva, 2011) e Almeida (2006) que evidenciam a relação desta emoção básica com a ativação de determinados músculos do rosto (dos quais os participantes destacaram os músculos da boca e das bochechas (87.5%), bem como a sua associação a um rosto alegre, sendo representativa a referência ao sorriso que, segundo estes autores, transforma completamente a expressão facial (e.g. “Os dentinhos a aparecer” (A,C,D,F,G,H) (75%). Os resultados obtidos ao nível do reconhecimento das expressões faciais associadas à emoção “tristeza” vão ao encontro do defendido por Ekman (2003), Freita-Magalhães (2007) e Cruz (2013), destacando-se os cantos dos lábios direcionados para baixo, os olhos humedecidos e o choro (50%) que, segundo estes autores, parece ser considerado uma expressão emocional universal. Estes resultados permitem-nos, igualmente, concordar com Ekman (2003) quando este aponta para a capacidade das crianças compreenderem, desde cedo, que estas expressões são reações normais que surgem durante esta emoção básica, sendo algumas delas visíveis quando se olha para o rosto de alguém que está a sentir “tristeza”.

Pela análise do reconhecimento (tanto em si como no outro) dos sinais psicofisiológicos associados à emoção “alegria”, depreende-se que os participantes identificaram de forma satisfatória, quer os sinais fisiológicos associados a esta emoção (e.g. “A alegria dá energia” (A,D,H) (37.5%), corroborando o defendido por Freitas-Magalhães (2007) que evidencia os sinais relativos ao aumento de energia no corpo (o qual se fica a dever ao aumento de neurotransmissores que provocam um impacto positivo no organismo) (37.5%), quer os sinais psicológicos associados à “alegria”, dos quais se evidenciaram os pensamentos rápidos e positivos associados a esta emoção básica (25%). Estes resultados vão, igualmente, ao encontro do que nos diz Arandiga e Tortosa (2000, referido por Silva, 2011), uma vez que estes autores defendem que a “alegria” surge por meio de reações espontâneas do organismo, produzindo um efeito positivo e um bem-estar psicológico e físico para o indivíduo que a experiencia.

Situação idêntica é observada no reconhecimento (em si e no outro) dos sinais psicofisiológicos associados à “tristeza”, cujos resultados permitem inferir a correta identificação, por parte dos participantes, dos sinais fisiológicos associados a esta emoção básica, confirmando o defendido por Ekman (2003), na medida em que este autor destaca o relaxamento da postura corporal, em que o corpo parece ficar sem ação, como a manifestação corporal mais perceptível desta emoção (e.g. “O corpo fica mole da tristeza, porque quando sentimos tristes ficamos assim” (A,B,D,F,H) (62.5%); “Baixou os ombros e ficou com a cabeça descaída” (B) (12.5%). Destes mesmos resultados se depreende a compreensão da função destas respostas fisiológicas, corroborando o defendido por Ekman (2003) e Melo (2005), quando afirmam que estas respostas permitem que o indivíduo conserve a sua energia e reconstrua os seus recursos na resolução de problemas (e.g. “O corpo fica parado para ganhar energia para resolver o problema” (A) (12.5%).

Estes resultados permitem, ainda, inferir uma satisfatória identificação dos sinais psicológicos associados à “tristeza”, dos quais se evidenciaram a sensação de aborrecimento (37.5%). Os resultados encontrados vão ao encontro do defendido por Arándiga e Tortosa (2000, referido por Silva, 2011) que perspetivam esta emoção como representativa de um estado de ânimo que gera no indivíduo um desconforto psicológico (e.g. “Penso que tudo me corre mal” (F) (12.5%) e do que refere Ekman (2003) no âmbito da mobilização do pensamento para avaliação dos obstáculos da situação, na procura de soluções para a sua resolução (e.g. “A tristeza é boa para a gente pensar melhor nas coisas que nos deixa triste” (D,F) (25%); “A tristeza ajuda-nos a ter pensamentos bons, para termos energia para pensar e tirar essa tristeza de nós” (D) (12.5%).

Da análise de conteúdo realizada pode depreender-se que os participantes apresentam uma compreensão satisfatória dos conteúdos explorados, quer na história, quer ao longo da IV sessão. Dos resultados obtidos, destaca-se a referência a situações associadas à diversão e à aprendizagem e o reconhecimento satisfatório de experiências emocionais pessoais marcadas pela ativação desta emoção, destacando-se as experiências que envolvem a brincadeira e o entretenimento (e.g. “Brincar com os meus amigos” (A,C,E,F,G,H) (75%); “Divertir-se e pensar em coisas divertidas” (F) (12.5%). Estes resultados corroboram o defendido por Ekman (2003), na medida em que, segundo este autor, quando se fala de “alegria” ou quando se experiencia esta emoção, a nossa memória remete-nos para situações em que nos divertimos e nos sentimos bem. Situações nas quais o indivíduo se mostra mais aberto a novas experiências, dando asas à sua espontaneidade e criatividade (e.g. “Está alegre porque está a pensar que é bom divertir-se e que vai brincar com amigos” (A,C,D,F,G,H) (75%); “Ir para o circo e viajar” (A,C,G,H) (50%); “Quando estamos alegres aprendemos mais” (D) (12.5%). Estes

resultados vão, ainda, ao encontro do defendido por Strongman (2004, referido por Santos, 2009) e Lelord e André (2002, referido por Santos, 2009), para quem esta emoção é associada a uma sensação de confiança e bem-estar contagiosa que promove no indivíduo a vontade de explorar novos meios.

Os resultados mostraram-se, igualmente, satisfatórios ao nível da adequabilidade dos conteúdos explorados na história e ao longo da V sessão. Uma vez que, através dos resultados obtidos, se pode inferir a compreensão satisfatória destes mesmos conteúdos (e.g. “Tenho que perceber porque me sinto mal” (A,B,C,D,E,F,G) (100%); “O Necas disse que a tristeza é normal e é importante superá-la” (H) (12.5%), bem como o reconhecimento de experiências emocionais das próprias crianças marcadas pela ativação da “tristeza”. Destas últimas destacam-se as situações associadas a algum tipo de perda ou que põem em causa o bem-estar do indivíduo (e.g. “Quando não querem brincar comigo” (A,B,E,F,H) (62.5%); “Perder os pais” (E,F,H) (37.5%). Estes resultados vão ao encontro do defendido por Ekman (2003) e Freitas-Magalhães (2007) que associam esta emoção a situações de perda, sugerindo a “tristeza” como resposta a estas perdas. Os resultados encontrados corroboram, ainda, o defendido por Arándiga e Tortosa (2000, referido por Silva, 2011), uma vez que, segundo estes autores, a emoção “tristeza” permite que o indivíduo se organize, reflita sobre o problema e ultrapasse a situação da melhor forma possível.

A análise das estratégias de resposta à emoção básica “alegria” permite constatar a identificação satisfatória de formas adequadas de resposta a esta emoção, que promovem e maximizam os sinais associados à mesma. Destas, destacaram-se a realização de atividades satisfatórias e o recurso a pensamentos positivos (e.g. Estar com os amigos” (C,F) (25%); “Pensar em alegria” (F) (12.5%). Estes resultados corroboram o defendido por Ekman (2003), no que respeita à maximização de experiências de bem-estar físico e psicológico associado a esta emoção, a partir da qual, segundo este autor, as pessoas organizam as suas vidas. Desta análise é possível, ainda, observar-se que os participantes compreenderam satisfatoriamente que à emoção “alegria” estão associadas determinadas formas de agir (e.g. “Brincar com os meus amigos”(A,C,E,F,G,H) (75%); “Divertir-se e pensar em coisas divertidas” (F) (12.5%). Os resultados encontrados a este nível vão ao encontro do defendido por Arándiga e Tortosa (2004, referido por Cruvinel & Boruchovitch, 2010), que apontam como estratégias associadas à “alegria” as estratégias que procuram manter e prolongar a sensação de bem-estar físico e psicológico.

No que concerne às estratégias de resposta à emoção “tristeza”, os resultados satisfatórios permitem concluir a compreensão e a identificação das formas adequadas de resposta a esta emoção, destacando-se, a procura de apoio e conforto no outro e o

recurso a pensamentos positivos (e.g. “Penso no que fazer para recuperar da tristeza” (A) (12.5%). “Contar a um adulto, deixar passar o que aconteceu, brincar com a minha maninha, resolver o problema, enfrentar o problema, ter coragem” (H) (12.5%); “Pensar em coisas boas” (A,D,G,H) 50%); “Brincar com os amigos” (A,C,D,E,F,G,H) (87.5%). Estes resultados corroboram o defendido por Ekman (2003) e Melo (2005) que evidenciam a importância da emoção “tristeza” na reconstrução de recursos que possibilitam a procura de suporte emocional e social, no sentido de resolver o problema. Estes mesmos resultados comprovam o defendido por Cruz (2013), para quem a “tristeza” é caracterizada por lançar um pedido de ajuda, através do envio de sinais que indicam que o indivíduo está com algum problema e precisa de apoio, resultando na procura de conforto no outro. Os resultados encontrados ao nível das estratégias de resposta a esta emoção confirmam, ainda, o defendido por Arándiga e Tortosa (2004, referido por Cruvinel & Boruchovitch, 2010), ao associarem à emoção básica “tristeza” estratégias como a realização de atividades de lazer e o recurso a pensamentos positivos.

Deste modo, os resultados discutidos até ao momento são indicadores de que estas duas sessões se encontram bem planeadas e adequadas ao público-alvo a que se destinam, conseguindo manter os participantes interessados e mostrando serem compostas por atividades com um nível de exigência adequado a esta faixa etária.

Ao nível do reconhecimento das emoções básicas e da regulação emocional, as tendências encontradas pela análise quantitativa efetuada são confirmadas pelos resultados obtidos na análise de conteúdo e supra discutidos. Para dar sentido a esta confirmação, durante a discussão dos dados quantitativos são colocados entre parênteses as médias que melhor traduzem os resultados obtidos, o que pensamos ajudar na compreensão da eficácia das duas sessões.

A partir dos resultados obtidos na análise quantitativa das diferenças ao nível do reconhecimento das emoções básicas, é possível constatar que o grupo de intervenção, comparativamente com o grupo de controlo, apresentou, no momento pós-teste, uma maior tendência para a externalização da “alegria” ($M=4.01$ (1.21) vs $M=3.59$ (1.05) e para a promoção desta emoção pela realização de atividades agradáveis e satisfatórias ($M=4.29$ (1.09) vs $M=3.91$ (1.21)). Estes resultados vão ao encontro do defendido por Arándiga e Tortosa (2004, referido por Cruvinel & Boruchovitch, 2010) quando referem que estas emoções estão associadas a formas de agir que procuram manter e prolongar a sensação de bem-estar físico e psicológico.

Pela análise das diferenças ao nível do reconhecimento da emoção “tristeza” depreende-se que o grupo experimental, onde se realizou a intervenção, apresenta uma tendência para melhor compreender os aspetos inerentes a esta emoção. Este resultado

é visível ao nível da função inerente à tristeza de ser mobilizadora do pensamento, focando-o na análise da situação e na busca de soluções para a sua resolução ($M=3.76$ (1.33) vs $M=3.04$ (1.28)). Estes resultados comprovam o defendido por Stearns (1993, referido por Ekman, 2003) e Cruz (2013) que consideram a função adaptativa e motivadora associada a esta emoção, que permite ao indivíduo concentrar a sua atenção no Self e identificar que precisa de ajuda.

Deste modo, os resultados conjugados da análise quantitativa e qualitativa, obtidos no âmbito do reconhecimento das emoções básicas “alegria” e “tristeza” permitem rejeitar a hipótese (**H01.1**) de não se verificarem diferenças entre o Grupo de Controlo e o Grupo Experimental nestas emoções básicas, no momento pós intervenção.

No que concerne aos resultados encontrados na análise das diferenças ao nível da regulação emocional é possível depreender-se que o grupo de intervenção tende a reconhecer mais positivamente estratégias adequadas de regulação emocional que permitem lidar de forma ajustada com as emoções ($M= 3.74$ (.99) vs ($M=3.36$ (1.36)). Estes resultados vão ao encontro do defendido por Stenberg (1993, referido por Silva, 2011) que salienta o facto de estas formas de resposta possibilitarem ao indivíduo lidar de forma adequada e eficaz com as mais diversas situações. E corroboram a opinião de Mayer e Salovey (1990) sobre a regulação emocional, sendo esta considerada como a capacidade de expressar, avaliar e controlar as emoções, bem como regular e transformar as reações emocionais, visando a resolução eficaz do problema. Os resultados a este nível confirmam, ainda, o defendido por Harris (1983, referido por Oliveira, Dias & Roazzi, 2003), na medida em que, e segundo este autor, as crianças desde cedo se mostram capazes de compreender que as emoções sofrem influência de estados mentais e dos episódios momentâneos que se lhe seguem e que as emoções, pelo recurso a estratégias adequadas, podem ser atenuadas ou maximizadas se forem seguidas de uma outra emoção positiva ou acompanhadas de um acontecimento igualmente positivo.

Apesar de os resultados da análise quantitativa desta variável não nos permitirem rejeitar a hipótese (**H02.1**) de não se verificarem diferenças entre o Grupo de Controlo e o Grupo Experimental ao nível da regulação emocional geral, no momento pós intervenção, as tendências observadas ao nível quantitativo e a sua confirmação pelos dados da análise qualitativa mostram que estas diferenças existem.

No que respeita aos resultados obtidos nas diferenças entre os géneros, ao nível do reconhecimento das emoções básicas e das estratégias de regulação emocional, observa-se que, no momento pré intervenção, os rapazes tendiam a inibir mais os sinais associados às emoções “alegria” ($M=2.49$ (1.60) vs $M=1.82$ (1.42) e “tristeza” ($M=3.30$ (1.61) vs $M=2.47$ (1.28)), a recorrer menos a situações agradáveis que maximizam ou

atenuam os efeitos associados a estas emoções ($M=4.12$ (1.21) vs 4.56 (.73) e a apresentar índices mais elevados de falta de controlo comportamental em situações desagradáveis ($M=3.43$ (1.45) vs 2.71 (1.44)). Estes resultados vão contra os resultados encontrados por Bar-On, Brown, Kirkcaldy e Thome (2000, referido por Cardoso, 2011) e Petrides e Fehrman (2000, referido por Cardoso, 2011) que apontam para uma maior capacidade do sexo masculino para gerir e controlar os seus impulsos.

As raparigas, por sua vez, apresentavam uma maior tendência para recorrer a atividades satisfatórias como estratégia de regulação emocional ($M=4.35$ (1.02) vs $M=3.76$ (1.47) e a procurar ajuda no outro ($M=3.36$ (1.30) vs $M=2.76$ (1.51)), indo ao encontro do defendido por Brody e Hall (1993, referido por Cardoso, 2011), Siu (2009 referidos por Cardoso, 2011) e Strayer (1986, referido por Machado, 2012) que evidenciam uma maior propensão do sexo feminino para a perceção, gestão e regulação das emoções e para se mostrar mais emotivo nas suas experiências emocionais.

Estes resultados se considerados isoladamente poderiam sugerir que a utilização destas estratégias se associa, de alguma forma, a características culturais, tal como defende Gitter, Mostofsky e Quincy (1971), alertando para a necessidade de se considerar os outros efeitos relacionados com a cultura envolvente.

Contudo, optamos por salientar os resultados obtidos no momento pós-intervenção, visto estes permitirem inferir a relevância das sessões de intervenção. Uma vez que foi possível verificar nos rapazes e nas raparigas uma tendência para responder de forma satisfatória, quer ao nível do reconhecimento das emoções “alegria, quer ao nível do reconhecimento de estratégias adequadas de regulação emocional, justificada pela inexistência de diferenças estatisticamente significativas nas médias entre os participantes do sexo masculino e do sexo feminino, em nenhuma das variáveis dependentes em estudo. Estas sessões confirmam, assim, a sua relevância para ambos os sexos. Estes resultados vão ao encontro do defendido por Saarni (1999), que aponta não haver divergências significativas entre os géneros ao nível da inferência sobre as emoções associadas a experiências emocionais, bem como ao nível da nomeação de expressões faciais e da compreensão das causas associadas à ativação destas emoções.

Pelas tendências encontradas em ambos os sexos, depreende-se que, no final da intervenção, quer o sexo masculino, quer o sexo feminino mostraram resultados positivos na compreensão da importância da regulação emocional nas diversas situações do dia-a-dia. Uma vez que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos dois sexos no momento pós-intervenção ($M= 3.66$ (1.04) vs $M=3.82$ (.95), indo ao encontro do disposto por Almeida (2006), quando defende que a regulação emocional representa um sistema fundamental ao desenvolvimento saudável dos

indivíduos em geral, visando um funcionamento adaptado, no qual as emoções se mostram responsáveis por informar o indivíduo a respeito do seu estado interno.

A inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre as raparigas e os rapazes nas diferentes variáveis dependentes em estudo permitem, aceitar a hipótese (**H01.2**) de não se verificarem diferenças entre o Sexo Masculino e o Sexo Feminino nas emoções básicas “Alegria” e Tristeza” no momento pós intervenção, bem como aceitar a hipótese (**H02.2**) de não se verificarem diferenças entre o Sexo Masculino e o Sexo Feminino na Regulação Emocional Geral no momento pós intervenção.

Os resultados obtidos na análise das diferenças encontradas nos participantes que apresentavam indicadores mais baixos de regulação emocional permitem depreender uma maior tendência do grupo de intervenção para o reconhecimento satisfatório de estratégias de regulação emocional, no momento pós-teste ($M=2.57$ (1.37) vs $M=3.32$ (1.54)). O que nos permite depreender que as sessões em estudo apresentaram benefícios para os alunos com indicadores mais baixos de regulação emocional.

Apesar de os resultados da análise quantitativa desta variável não nos permitirem rejeitar a hipótese (**H03**) de que a exposição a duas sessões do programa de competências emocionais e sociais não traz benefícios à aprendizagem da regulação emocional em crianças com baixos indicadores de regulação emocional, as tendências observadas ao nível quantitativo e a sua confirmação pelos dados da análise qualitativa mostram que estas diferenças existem.

Os resultados encontrados ao nível da regulação emocional geral, no momento pós-intervenção, mostraram-se mais evidentes nestas crianças, apoiando o que já é reconhecido pela literatura em relação à regulação emocional e confirmando o que preconizam os programas SEL. Estes programas apostam na promoção de competências emocionais e sociais, no sentido de combater problemas e comportamentos considerados inadequados, desenvolvendo a inteligência emocional nestas crianças, através do estímulo da percepção, compreensão e gestão emocional (Mayer, Salovey & Caruso, 1990; Weissberg, Wang & Walberg, 2004, referidos por Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Estas tendências encontradas são significativas da eficácia das sessões, pelo que se pode depreender a relevância do desenvolvimento de programas desta natureza, que invistam na promoção de competências emocionais e sociais. A escola apresenta-se como um dos locais privilegiados para a implementação destes programas, uma vez que se constitui como elemento essencial de desenvolvimento e socialização, representando um papel fundamental neste domínio.

Santos (2000, referido por Rêgo & Rocha, 2009) ao referir-se ao ensino como um processo que não deve cingir-se apenas aos conteúdos cognitivos, diz tonar-se

imprescindível a inserção da aprendizagem de competências emocionais e sociais na escola, uma vez que a educação restrita ao conhecimento cognitivo, segundo este autor, se revela insuficiente e insatisfatória. A escola deve, assim, representar a “possibilidade de se ter um espaço de crescimento intelectual e cognitivo, mas também de um crescimento emocional” visto que as crianças quando se mostram bem “afectivamente” consigo mesmo e nas relações com os outros aprendem melhor (Strecht, 2005, citado por Jorge, 2011, p.3). Neste sentido, diversas escolas têm-se mostrado mais atentas à promoção de competências emocionais e sociais como algo essencial ao desenvolvimento infantil (Teixeira, 2010). Nesta senda encontram-se as escolas que participaram neste estudo.

A não existência de significância estatística em alguns resultados, se ficou a dever, muito provavelmente, quer ao número reduzido da amostra, quer ao facto de ao reconhecimento e regulação emocionais se terem dedicado poucas sessões, revelando a importância de estes estudos se estenderem, tal como defende a CASEL (2008) para os programas SEL, por vários anos, isto é, com um carácter contínuo e plurianual.

Considerações Finais

Sabendo que a aprendizagem de competências emocionais e sociais representa um elemento fundamental para o desenvolvimento saudável, acredita-se que uma intervenção de carácter preventivo na ótica do desenvolvimento emocional, que promova estas competências, faça todo o sentido junto dos mais pequenos, traduzindo-se no bem-estar pessoal e social destas crianças (Almeida & Araújo, 2014).

Foi seguindo os pressupostos nos quais assentam os programas SEL e considerando esta aprendizagem como essencial à educação, que se pretenderam explorar os aspetos atinentes ao desenvolvimento de competências emocionais e sociais, uma vez que a melhor maneira de se prevenirem problemas de ordem emocional e social se consubstancia no desenvolvimento destas competências (CASEL, 2008; Weissberg & O'Brien, 2004, referido por Teixeira, 2010).

Acredita-se, portanto que, quanto maior forem as experiências emocionais e o apoio disponibilizados à criança ao nível do desenvolvimento de competências emocionais e sociais, maior será a sua capacidade para gerir os próprios problemas, sendo a sua adaptação mais maleável à diversidade de mudanças que ocorrem durante o processo de desenvolvimento (Del Nero, 2003, referido por Silva, s/d).

Importa referir, que o tema em análise se trata de forma atual e a informação disponível permite ao leitor ter uma atitude crítica relativamente a esta forma de considerar a aprendizagem emocional e social no desenvolvimento infantil. Assim, considera-se que este estudo dá um contributo importante face ao cenário de escassez

de estudos nacionais com características semelhantes, na medida em que, além de considerar a importância da inteligência emocional ao longo do desenvolvimento da criança, mostra também a relevância do desenvolvimento de programas de promoção de competências emocionais e sociais direcionados para o público infantil.

Face aos resultados encontrados nesta investigação e atendendo à influência que a inteligência emocional exerce no ajustamento psicológico do indivíduo, essencial ao desenvolvimento de aprendizagens, considera-se pertinente a continuidade de investigações que invistam em programas preventivos adequados ao público infantil e cada vez mais eficazes no campo da aprendizagem de competências desta natureza.

Apesar do contributo deste estudo e dos resultados obtidos se mostrarem satisfatórios, não se podem ignorar algumas limitações nesta investigação. Em primeiro lugar refere-se o facto de a implementação do programa ser de média duração, visto a sua implementação ter decorrido apenas durante o segundo período letivo. O facto de não ter sido possível concretizar a repartição aleatória da amostra em estudo também pode representar uma limitação.

Posto isto, considera-se proveitoso, em investigações futuras, alargar a população alvo do estudo para a restante ilha de São Miguel, se tivermos em conta que apenas oito escolas da ilha participaram neste estudo, bem como estender as sessões do programa de competências emocionais e sociais por mais de um ano letivo, tal como defende a CASEL (2008) para os programas SEL.

Seria, ainda, proveitoso considerar o desenvolvimento de estudos follow-up ao presente estudo, no sentido de explorar os resultados encontrados na presente investigação. Esta sugestão torna-se mais pertinente se considerarmos que este é um estudo piloto.

Referências Bibliográficas

- Ackerman, B.P. & Izard, C.E. (2004). Emotion Cognition in Children and adolescents: Introduction to the special issue. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, 271-275.
- Afonso, S. (2011). *O efeito da frequência de um programa de promoção de competências pessoais e sociais, em crianças institucionalizadas*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior Miguel Torga: Coimbra.
- Almeida, A. (2010). *O Emocional nos Desvios Comportamentais*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (5ª ed.)*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, M (2006). *Socialização Parental das Emoções e a Competência Social da Criança*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Almeida, S. L. & Araújo, M. A. (2014). *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos*. Psicologia e Educação: Braga.
- Alves, D. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar: Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Journal*, 28 (2), 79-84.
- Baptista, M. (2009). *Opiniões dos pais sobre a brincadeira e a ocupação do tempo livre das crianças: Estudo realizado com pais de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, no concelho de Castelo Branco*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Barbosa, A. (2009). *A resolução de problemas que envolvem a generalização de padrões em contextos visuais: um estudo longitudinal com alunos do 2.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Bardin, L.. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70: Lisboa, Portugal.
- Belzung, C. (2007). *Biologia das Emoções*. Instituto Piaget: Coleção Epigénese, Desenvolvimento e Psicologia.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Análise de conteúdo. Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A. & Lim, K. G. (2003) Emotional competence and aggressive behaviour in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31 (1), 79-91.

- Botelho, A. (2012). *A relação do treino das competências sociais e a aprendizagem numa perspetiva inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus: Lisboa.
- Branco, A. (2004). *Competência Emocional. Um estudo com Professores*. Coleção Nova Era: Quarteto Editora.
- Campino, S. (2012). *Avaliação do processo de implementação de um programa de competências sócio-emocionais na transição do pré-escolar para o 1ºano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Cardoso, C. (2011). *Inteligência Emocional, Estratégias de coping em Estudantes Universitários*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Carrol, J. J. & Steward, M. S. (1984). The role of cognitive development in children's understanding of their own feelings. *Child Development*, 55, 1486-1492.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School Readiness: The Need for a Paradigm Shift. *School Psychology Review*, 28, 338-352.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2008). Social and emotional learning (SEL) and student benefits: Implications for the Safe Schools/ Healthy Students Core Elements. Report. Acedido em 20/09/2014 de <http://www.casel.org>
- Cummings, E. M., Davies, P. T. & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process. Theory, research and clinical implications*. New York: Guilford Press.
- Creswell, J. (2003) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage.
- Cruvinel, M. & Boruchovitch, E. (2010). Regulação Emocional: A Construção de um Instrumento e Resultados Inicial. *Psicologia em Estudo*, 15 (3), 537-545.
- Cruz, P. (2013). *Regulação dos Afetos e Expressão das Emoções em Arteterapia – Um Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- DAMASIO, A. (1996). *O Erro de Descartes – emoção, razão e o cérebro humano*. Temas e Debates: Circulo de Leitores.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development young children*. New York: Guilford Press.

- Denhan, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Developmental*, 74 (1), 238-256.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationship. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11, 1-48.
- Dias, M. (2014). Promover competências em contexto educativo: estudo de três propostas de intervenção. *Educação Por Escrito*, 5 (1), 80-97.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C. (1996). Parents reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67 (5), 2227-2247.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinard, T., L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9 (4), 241-273.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. (2008). Inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS (third edition)*. Sage Publications.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A psicologia das emoções: O fascínio do rosto humano*, Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Freitas, E., Simões, M. & Martins, M. (2011). *Impacto de um programa de competências pessoais e sociais em crianças de risco*. Comunicação apresentada ao XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Coruña.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de investigação: da concepção à realidade*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Galvão, I. (2001). Expressividade e emoção: ampliando o olhar sobre as interações sociais. *Rev. Paul. Educ. Fís.*, (4), 15-31.
- Gitter, A. G., Mostofsky, D. I., & Quincy, A. J. (1971). Race and sex differences in the child's perception of emotion. *Child Development*, 42, 2071-2075.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de leitores.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional: o melhor de si*. Editora Sábado.

- Izard, C. E., Fine, S. E., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Jager, C. & Bartsch, A. (2006). Meta-Emotions. *Grazer Philosophische Studien*, 73, 179-204.
- Jaques, A., Vicari, M. (2005). Estado da Arte em Ambientes Inteligentes de Aprendizagem que Consideram a Afetividade do Aluno. *Informática na educação*, 8 (1), 15-38.
- Jorge, S. (2011). *Literacia Emocional nos Adolescentes: A Emoção como Sustentáculo para a Aprendizagem e o Sucesso Escolar ...?* Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.
- Laranjeiro, M. (2011). *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta; Lisboa.
- Lopes, I. & Matos, J. (2000). *As disposições afectivo-emocionais na aprendizagem da matemática*. Acedido em 29/09/2014, de http://spiem.pt/docs/atas_encontros/1998/1998_05_iclopes.pdf.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, V. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio de Mestrado. Escola Superior de Educação: Bragança.
- Machado, A. (2012). *O conhecimento emocional e o desenvolvimento socio-emocional*. Dissertação de doutoramento. Instituto Universitário: Lisboa.
- Mahoney, A. (1993). Emoções e ação pedagógica na infância: Contribuições da Psicologia Humanista. *Temas em Psicologia*, 3, 67-72.
- Manzeske, D.P. & Stright, A.D. (2009). Parenting Styles and Emotion Regulation: The Role of Behavioral and Psychological Control During Youth Adulthood. *Journal of Adult Development*, 16, 223-229.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)* (3.ªed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marques, R. (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, M. (2012). *“À Descoberta...” - Um programa de promoção de competências sociais e emocionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores.

- Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-221.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to Statistics and SPSS in Psychology*. Harlow: Pearson-Education Limited.
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Moreira, P., Oliveira, T. & Lima, L. (2012). Inventário de identificação de emoções e sentimentos (IIES): Estudo de desenvolvimento e de avaliação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3 (1), 39-66.
- Neta, N., García, E. & Gragallo, I. (2008). A inteligência emocional no âmbito académico: Uma aproximação teórica e empírica. *Psicol. Argum*, 26 (52), 11-22.
- Nunes, J. (2012). *A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11 anos: Estudo da adaptação portuguesa ao TEC*. Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. (1998). *Compreender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ocak, Ş. & Arda, T. B. (s.d.). Promoting Alternative Thinking Strategies Program in Preventive Intervention Science. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 3 (2), 175-191.
- Oliveira, A. (2008). *As emoções como uma condição essencial na aprendizagem de um "jogar"*. Dissertação de Licenciatura: Universidade do Porto.
- Oliveira, S. S., Dias, M. D., & Roazzi, A. (2003). O Lúdico e suas Implicações nas Estratégias de Regulação das Emoções em Crianças Hospitalizadas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 1-13.
- Pardelha, T. (2010). *As Emoções Positivas enquanto Agente de Mudança no Paradigma de Escrita Expressiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Pereira, M., Moreira, P. (2000). Prevenção primária das toxicodependências: Avaliação de uma intervenção de grupo em crianças com idades entre os 8 e os 9 anos. *Análise Psicológica*, 4, 455-463.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS (4ª ed.)*. Lisboa: Sílabo.
- Rêgo, C. & Rocha, N. (2009). Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 17, (62), 135-152.

- Roazzi, A., Dias, M., Silva, J., Santos, L. & Roazzi, M. (2011). O que é Emoção? Em Busca da Organização Estrutural do Conceito de Emoção em Crianças. *Reflexão e Crítica*, 24 (1), 51-61.
- Sá, I. (2002). O desenvolvimento da compreensão e da regulação das emoções. *Cadernos de Criatividade*, 4, 7-16.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guilford series on social and emotional development. New York: Guilford Press.
- Sampieri, R. H., Fernández-Collado, C. & Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Interamericana Editores. México.
- Santos, C. (2009). *Psicofisiologia das Emoções Básicas: Estudo Empírico com Toxicodependentes em Tratamento*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Serapioni, M. (2000): Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência e Saúde Coletiva*, 5 (1), 187-192.
- Silva, N. (s/d). *Literatura infantil e os conflitos emocionais na infância: tecendo caminhos para uma pedagogia das emoções*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Silva, C. (2011). *Estudo de competências emocionais e sua correlação com o auto-conceito*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.
- Silva, D. & Duarte, J (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 42, 67-84.
- Souza, D. (2012). *Concordância de testes de comparação de médias na avaliação volumétrica de clones de eucalyptus spp: no pólo gesseiro do araripe-pe*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural de Pernambuco.
- Sprea, J. (2009). *Inteligência emocional: o diferencial nas organizações educacionais competitivas*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa.
- Tamariz, A., Gonsález, S., Pessanha, C. & Braga, E. (2007). *Emoções como parte de um ambiente virtual de aprendizagem*. Conferência IADIS Ibero-Americana.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology – Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Teixeira, M. (2010). *Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no auto-conceito de alunos do 2ºciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Universidade Fernando Pessoa: Porto.
- Vaz, F. J. (2009). *Diferenciação e Regulação Emocional na Idade Adulta: Tradução e Validação de Dois Instrumentos de Avaliação para a População*

Portuguesa. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga.

- Vicente, P., Reis, E. & Ferrão, F. (2001). *Sondagens: A amostra como factor decisivo de qualidade*. Edições Sílabo. Lisboa.
- Woyciekoski, C. & Hutz, C. S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (1), 1-11.
- Zamith-Cruz, J. (2007). Intencionalidade Psicológica em Investigação: Dar voz a crianças sobre a sua tristeza. *Interacções*, 7, 65-96.

ANEXOS

ANEXO I

DIÁRIO DE BORDO

Diário de Bordo

Sessão

Data

Local

Turma

Duração

Resultados esperados

Adesão dos alunos na realização das atividades (em termos de gosto/interesse/motivação)

Desempenho dos alunos perante atividades (em termos de facilidade/dificuldade)

ANEXO II

QUESTIONÁRIO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL (VERSÃO PARA INVESTIGAÇÃO DE C. BARRETO CARVALHO E S. N. CALDEIRA)

Nome

Data

Questionário de Inteligência Emocional para Crianças
(versão para investigação de C. Barreto Carvalho & S. N. Caldeira)

Peço-te que leias com atenção cada uma das frases e que marques com uma cruz (X) a posição que achas mais verdadeira para ti. Não há respostas certas ou erradas, responde da maneira como te costumavas sentir.

	Assinala com um X a tua posição em relação a cada frase				
	Nunca	Quase Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Já me senti triste.					
2. Quando estou alegre divirto-me com tudo.					
3. Quando me acontece uma coisa má penso que posso aprender alguma coisa com o que aconteceu.					
4. Quando estou com medo só me apetece fugir e chorar.					
5. Já me senti surpreendido, ou seja, já tive muitas surpresas					
6. Quando me acontece uma coisa má escondo e não digo nada a ninguém.					
7. As surpresas atrapalham-me porque não estou à espera delas.					
8. Quando tenho medo, enfrento-o e resolvo o problema.					
9. A minha raiva atrapalha-me nas brincadeiras.					
10. Tento fazer coisas divertidas para esquecer as coisas más que aconteceram.					
11. As surpresas ajudam-me a ficar com muita atenção ao que está a acontecer.					
12. Quando estou com raiva penso em coisas boas para me distrair.					
13. Tenho explosões de raiva.					
14. Quando estou com medo não consigo fazer nada bem feito.					
15. É fácil perceber quando um menino está triste pela maneira como se comporta.					
16. Quando tenho medo procuro ajuda.					
17. Quando me acontece alguma coisa má ou quando me sinto mal, peço ajuda aos outros para a resolver.					
18. Quando estou com medo tudo me parece perigoso.					
19. Quando me acontece alguma coisa má, penso que não posso fazer nada para me sentir melhor.					
20. Quando estou com raiva tento resolver o problema.					

21. Quando as pessoas à minha volta estão felizes eu fico contente					
22. Quando estou com raiva brigo com todos.					
23. Quando me fazem uma surpresa deixo de saber o que fazer e fico atrapalhado					
24. Quando estou alegre só me apetece rir.					
25. Quando fico triste sinto-me atrapalhado na escola.					
26. Quando estou alegre costumo fazer coisas boas para continuar alegre.					
27. Quando sinto nojo de alguma coisa fico desconfortável.					
28. Quando fico triste, paro para pensar e resolver o que me faz ficar triste.					
29. Quando fico triste não consigo parar de pensar nisso, mesmo que queira.					
30. Quando vejo alguém vomitar sinto nojo e faço uma cara esquisita.					
31. Quando estou alegre todas as pessoas sabem.					
32. Fico com raiva quando as coisas não correm como quero.					
33. Prefiro ficar sozinho para pensar na surpresa que tive.					
34. Quando fico alegre não quero que ninguém saiba.					
35. Quando fico triste escondo o que sinto para ninguém saber.					
36. Quando um amigo meu está zangado eu consigo saber mesmo que ele não me diga.					
37. Já tive medo.					
38. Consigo entender o que os meus amigos sentem, mesmo quando não concordam comigo.					
39. Quando estou triste ou me sinto em baixo costumo mostrar aos outros o que estou a sentir.					
40. Quando algum menino me enoja por ser diferente afasto-me dele.					
41. Fico feliz quando um amigo meu é elogiado.					
42. Se alguma coisa me enoja, sei que me vou afastar dela.					
43. Quando sinto repulsa de alguma coisa ou de alguém penso “não gosto disso”.					
44. Fico confuso quando me fazem uma surpresa.					
45. Quando um amigo meu ganha um prémio, sinto-me feliz por ele.					
46. Quando me acontece uma coisa má fico fora de mim e não controlo o meu comportamento					
47. Já me senti alegre.					

ANEXO III

CARTA DE APRESENTAÇÃO À SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (DRE)



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Exmo. Senhor

Secretário Regional da Educação, Ciência e Cultura

Professor Doutor Luíz Fagundes Duarte

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, ministrado no Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, estão a ser realizados trabalhos de investigação, conducentes a dissertação, no domínio do desenvolvimento de competências sócioemocionais. Os trabalhos são orientados pelas Profs. Doutoras Célia Barreto Carvalho e Suzana Nunes Caldeira, docentes do referido Departamento. Neste enquadramento, as signatárias vêm expôr sucintamente a V/a Excia. as razões que as motivam para esta área de investigação e socilitar a colaboração da Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura para a viabilização dos projetos referidos facultando o acesso às escolas da Região Autónoma dos Açores.

A complexidade do mundo atual exige às pessoas grande capacidade para lidar com a mudança e com a imprevisibilidade. Porém, muitos indivíduos tendem a apresentar dificuldade em lidar com este tipo de desafios, o que se traduz numa taxa muito elevada, por exemplo, ao nível da doença mental (Caldas de Almeida e col., 2013).

A educação e a formação constituem um fator amplamente aceite como protetor da adaptação a cenários dominados pela incerteza. Mas na Região, dados publicados pela Direção Regional da Educação e Formação (2010/2011), informam que a taxa de retenção e de abandono escolar, temporário ou prolongado, é elevada, ultrapassando os 25% no Ensino Secundário.

Neste cenário, que parece marcado por dificuldades acrescidas na promoção das aprendizagens dos alunos, a educação assume, então, um papel ainda mais primordial na promoção do desenvolvimento das pessoas, com vista à sua capacitação para serem felizes numa sociedade democrática. Mas promover o desenvolvimento das pessoas, significa, também, ser necessário dotá-las da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento.

Como é dito no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (p. 77), para a educação poder dar resposta ao conjunto das suas missões “deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais, ou quatro pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes”.

O conjunto de trabalhos, conducentes às dissertações de mestrado em curso, constitui-se como parte integrante de um Projeto de Investigação situado no âmbito destes dois últimos pilares – aprender a conviver e aprender a ser, onde se salienta a importância do autoconhecimento, do estabelecimento de metas e limites e da regulação emocional.

O Projeto consubstancia-se num programa de Promoção de Competências Sócio-Emocionais e visa promover as competências social e emocional, facilitadoras do sucesso escolar e da adaptação à vida. Este objetivo afigura-se tão mais importante se atendermos a que défices nas competências social e emocional se relacionam com (i) baixa aceitação, rejeição, ignorância ou isolamento social por parte dos pares; (ii) problemas escolares, em termos de rendimento, fracasso, absentismo, abandono, expulsões da aula e da escola e inadaptação escolar; (iii) problemas pessoais, como baixa autoestima, locus de controlo externo; (iv) desajustamento psicológico e manifestações do campo patológico, como a depressão e sentimento de desamparo; (v) inadaptação e delinquência juvenil; (vi) e problemas de saúde mental na adolescência e idade adulta, como alcoolismo, suicídio, toxicodependências (Casares, 2009).

Em estudos anteriormente realizados na Região Autónoma dos Açores, orientados pelas signatárias e que contaram com a colaboração da Secretaria Regional da Educação e Formação, procurou-se avaliar a situação regional ao nível dos indicadores referidos pela literatura como estando relacionados com a incompetência social e emocional e supra referenciados.

Os resultados permitiram concluir que na população adolescente açoriana se encontram indicadores tão ou mais alarmantes que os referidos ao nível da população adolescente internacional.

Um desses estudos, realizados na Ilha de S. Miguel, no ano de 2012, caracterizou a ideação paranoide (caracterizada pela presença de sentimentos de medo de rejeição, exclusão, humilhação ou inferiorização em relação aos outros, Gilbert, Boxall, Cheung & Irons, 2005), numa amostra de 1762 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. Os resultados permitem-nos concluir que, na adolescência, a ideação paranóide ($M=49.14$) é semelhante à encontrada em estudos realizados com adultos

portugueses ($M=43.42$, Barreto Carvalho, 2009; $M=44.14$ Lopes, 2010), sendo também semelhantes as variáveis preditivas desta ideação, designadamente a vergonha externa e os estilos parentais. Este resultado vem reforçar a importância do papel de apoio dos progenitores, fortalecendo a necessidade de intervir ao nível da educação parental (Barreto Carvalho, Pereira, Castilho, Pinto Gouveia, 2013).

Paralelamente, num outro estudo realizado no mesmo período, numa amostra de 1818 adolescentes, os resultados mostraram que a taxa de jovens que se envolvem em comportamentos de auto-dano (47.1%) e ideação suicida (77%) é extremamente elevada, mostrando-se muito superior à encontrada em Portugal continental (16%, segundo os estudos mais recentes da Prof. Doutora. Margarida Gaspar de Matos). Nos adolescentes açorianos, o auto-dano tem como objetivo primordial a regulação (redução e/ou aumento) de experiências emocionais. Segundo dados do nosso estudo, o auto-dano é mais frequente em jovens entre os 14 e os 16 anos, com reprovação académica e menos satisfeitos com a escola e família. Relativamente à ideação suicida, esta é mais frequente nas raparigas de nível sócio-económico mais baixo e menos satisfeitas com a escola e família. Ambas as variáveis encontram-se correlacionadas com os sintomas de depressão e ansiedade, auto-criticismo, raiva e um estilo parental crítico (Barreto Carvalho, Nunes, Castilho, Pinto Gouveia, 2013).

Acresce a estes dados que a análise de 135 participações disciplinares, efetuadas numa escola do 3.º ciclo do Ensino Básico na ilha de São Miguel, evidencia que a maior parte das mesmas (61%) corresponde a relatos de desvio e ruptura com as condições de produção do trabalho escolar, e uma proporção também elevada (39%) corresponde a problemas do foro relacional, quer com professores (25%), quer com pares (14%) (Nunes & Caldeira, 2012). Estes resultados permitem subentender desinteresse ou dificuldade dos alunos em lidar com as solicitações que a escola coloca tanto no plano da relação com o trabalho, como no da relação com as pessoas. Procurar suavizar o tempo de permanência nas aulas através do evitamento e da fuga às tarefas e, sobretudo, a expressão de comportamentos tendencialmente agressivos, dirigidos a professores e a colegas, parece indicar falta de oportunidade para os alunos aprenderem e desenvolverem comportamentos mais apropriados. Por outro lado, a incidência de participações disciplinares logo no primeiro período da manhã, contrariamente ao que tradicionalmente se encontra na literatura (e.g. Afonso, 2006), faz supor que os alunos entram na escola a contra-gosto e que nela parecem não encontrar significado.

Esta última ideia parece encontrar eco num outro estudo, também realizado em São Miguel, onde se analisou o envolvimento do aluno na escola, uma vez que este constructo tem sido considerado como um dos indicadores cruciais para o aumento do sucesso académico. Alunos altamente envolvidos estão mais susceptíveis a obter

melhores resultados no seu percurso académico, quer em termos de rendimento, quer de comportamento; em contrapartida, alunos com fracos níveis de envolvimento apresentam maior vulnerabilidade para um conjunto de situações adversas, como o absentismo, o abandono escolar e os comportamentos disruptivos (Klem & Connel, 2004). O estudo contou com a participação de 365 alunos a frequentar o 7.º e o 10.º anos de escolaridade. Os resultados obtidos indicam um envolvimento moderado por parte dos alunos, significando, como antes se mencionou, que os alunos entrarão na escola sem nela descortinarem elementos de interesse ou utilidade que configurem sentido ao tempo que aí obrigatoriamente permanecem até ao 12.º ano. Serão, assim, alunos obrigados-resignados ou obrigados-revoltados. Os resultados também sugerem que o envolvimento dos alunos decresce à medida que aqueles frequentam anos escolares mais avançados. Estudos posteriores, realizados com 560 alunos e contemplando anos de escolaridade mais elementares (Caldeira, Fernandes & Tiago, 2013), apresentam resultados que vão ao encontro dos apresentados com amostra definida pelos 365 alunos, sugerindo que uma intervenção nos níveis mais iniciais da escolarização poderá contribuir para sustentar a adesão à escola, desde que essa intervenção tenha em conta e facilite a articulação entre o sistema límbico e o cortex cerebral.

Com efeito, para os alunos serem capazes de enfrentar e se apropriar do conjunto de conhecimentos escolares, que se situam predominantemente ao nível do córtex cerebral, por exigirem o processamento de informações, é importante que haja uma boa articulação com o sistema límbico, envolvido na expressão das emoções. Tudo indica que as estruturas límbicas estão subjacentes aos sentimentos sociais e, em conjunto com o córtex cerebral, contribuem para ampliar ou restringir a resiliência, bem como as oportunidades para lidar com a imprevisibilidade e a mudança, ou para saber transformar obstáculos em desafios. No fundo, retornamos à ideia de promoção do sucesso escolar e da adaptação à vida.

Como antes apontado, a educação formal (e não formal) tem um papel primordial neste aprender a ser e também no aprender a conviver, com pessoas, acontecimentos e situações. Parecem, contudo, ser escassos os recursos psicoeducativos passíveis de fomentar o desenvolvimento de acções concretas neste domínio.

Tem sido neste sentido que a equipa de investigação da Universidade dos Açores, liderada pelas signatárias, tem vindo a desenvolver trabalhos visando a criação de programas e materiais pedagógicos, passíveis de serem utilizados por diferentes tipos de educadores (educadores, professores, psicólogos, pais, e outros educadores) e também pelas próprias crianças e jovens autonomamente.

Os estudos para os quais pedimos agora a vossa colaboração seguem esta linha de investigação e pretendem constituir-se como um novo avanço para o desenvolvimento, utilidade e validação desses programas e materiais.

Deste modo, foram desenvolvidos dois programas, um destinado a crianças do primeiro ciclo do ensino básico (3.º ano) e outro a adolescentes do terceiro ciclo do ensino básico (8º ano). Cada um dos programas é constituído por nove sessões, tendo cada sessão a duração aproximada de 90 minutos e estando prevista a sua aplicação nas aulas da disciplina de Cidadania. Atendendo à importância dos níveis mais iniciais de escolaridade, foram igualmente desenvolvidos programas destinados a pais e professores das crianças do primeiro ciclo do ensino básico (3.º ano) e que visam dotar os mesmos de competências para lidar com as questões do desenvolvimento sócio-emocional dos seus educandos.

Assim, e como já antedissemos, vimos solicitar a V/a Excia que nos autorize o contacto com as escolas básicas, básicas-integradas e secundárias, da Ilha de S. Miguel, com vista à aplicação dos referidos programas em turmas dos 3.º e 8.º anos, a seleccionar posteriormente e em consonância com os Conselhos Executivos dos referidos estabelecimentos de ensino.

Aproveitamos a oportunidade para enviar os trabalhos realizados no ano transacto, conforme acordado, e que são fruto da colaboração previamente estabelecida entre a Secretariada da Educação e Formação e a nossa equipa de investigação da Universidade dos Açores.

Côncias da importância vital da adesão da vossa Secretaria a este estudo e certas de que o nosso pedido merecerá a melhor atenção da parte de V/a Excia, manifestamos, desde já, inteira disponibilidade para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos,

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Ponta Delgada, 25 de Novembro de 2013

ANEXO IV

FORMALIZAÇÃO DO PEDIDO AOS DIRETORES DO CONSELHO EXECUTIVO E COORDENADORES DAS ESCOLAS



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ao Conselho Executivo

Ponta Delgada, 9 de Dezembro de 2013

A estudante Sandra Machado Amaral, do Mestrado em Psicologia da Educação – Universidade dos Açores, encontra-se a realizar sob orientação das signatárias a sua Dissertação de Mestrado intitulada “Promovendo a Regulação Emocional em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Programa de Competências Emocionais e Sociais”. Esta Dissertação integra-se num trabalho mais amplo que visa a promoção de competências socioemocionais nos alunos dos ensinos básico, as quais são facilitadoras do sucesso escolar e da adaptação à vida.

Neste contexto, vimos convidar a V/a Escola a aderir ao conjunto de estabelecimentos de ensino que vão beneficiar do programa *Vamos Sentir com o Necas* – versão para crianças, destinado a alunos do 3.º ano de escolaridade e, nesse sentido, solicitar a V/a Excia. a cedência de um espaço e tempo lectivo para a concretização do mesmo.

Genericamente, com este programa visa-se i) Fomentar o conhecimento das emoções básicas e sociais nas crianças (Inteligência Emocional); ii) Promover a capacidade para identificar emoções básicas e sociais em si e no outro; iii) Ativar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais (regulação emocional); iv) Promover a automotivação, a empatia e a assertividade, considerando o seu papel facilitador do sucesso escolar e da adaptação à vida; e v) Treinar a aplicação de competências socio-emocionais enquanto ferramentas importantes da resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

Prevê-se que o Programa de Competências Emocionais e Sociais decorra durante o segundo período escolar, afigurando-se a Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania, como o contexto mais adequado para a sua implementação.

As turmas participantes nesta iniciativa deverão ser consideradas em função de alguns critérios de equidade (número alunos/sexo/repetências/nível socioeconómico), de modo a se poder constituir um grupo de intervenção e um grupo de comparação.

Na expectativa de que a V/a Escola pretenda integrar este projeto, aguarda-se a V/a resposta em breve.

Com os melhores cumprimentos,
Célia Carvalho

ANEXO V

**CONSENTIMENTO INFORMADO DIRIGIDO AOS PAIS PARA A PARTICIPAÇÃO DO
GRUPO DE INTERVENÇÃO NO PROGRAMA “VAMOS SENTIR COM O NECAS”**



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Psicologia da Educação

Consentimento informado dirigido aos pais para a participação no Programa
“Vamos Sentir com o Necas”

O programa “Vamos Sentir com o Necas” constitui-se como um programa de promoção de competências emocionais e sociais que tem como objetivo desenvolver a Inteligência Emocional das crianças, ou seja, desenvolver competências que permitam a essas mesmas crianças aumentar a sua flexibilidade e lidar melhor com a imprevisibilidade e a mudança, transformando os obstáculos em desafios e aumentando a sua resiliência.

Este programa é constituído por 11 sessões semanais, a serem desenvolvidas nas aulas de cidadania, durante o segundo período letivo. Nestas sessões pretendem-se alcançar alguns objetivos específicos, como sejam: fomentar o conhecimento das emoções básicas nas crianças; promover a capacidade para identificar emoções básicas em si e no outro; ativar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais; promover a auto-motivação, a empatia e a assertividade considerando o seu papel facilitador do sucesso e da adaptação à vida; e treinar a aplicação de competências sócio-emocionais enquanto ferramentas importantes de resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

No sentido de implementar o programa em questão, convida-se as crianças a participar nesta pequena aventura que é o mundo das emoções.

Importa ainda salientar:

- A participação no programa é voluntária, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência em qualquer momento.
- Não existe nenhum tipo de risco, desconforto ou exposição do seu filho(a), sendo os seus dados confidenciais.
- Os dados recolhidos não se destinam a avaliar individualmente o seu filho(a), o que significa que não obterá resultados;
- Em caso de dúvidas, necessidade de informação adicional ou reclamação acerca da forma como o processo foi conduzido, poderá contactar as investigadoras.

Assim, solicitamos a Vossa Ex.^a que, se **NÃO** autorizar a participação do seu filho(a) no programa, assine o termo apresentado na página seguinte e o encaminhe, por intermédio do seu filho(a), ao seu diretor de turma.

Se concordar em participar no programa, e com vista a avaliar a eficácia do mesmo, poderá ser necessário voltar a contactá-lo no futuro. Caso **concorde** em voltar a ser contactado por nós preencha, por favor, os seguintes dados:

Eu, _____ encarregado de educação do(a) aluno(a) _____, declaro que que autorizo/ não autorizo* que as autoras deste estudo me voltem a contactar a fim de obterem informações relacionadas com a participação do meu educando neste estudo.

Data: __/__/__ Assinatura do participante:_____

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Vamos Sentir com o Necas”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Eu, _____ encarregado de
educação do(a) aluno(a) _____,
declaro que **NÃO** autorizo o meu educando a participar do Programa “**Alinha com a
vida**”.

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

_____ (local), ____ de _____ de 2014

ANEXO VI

**CONSENTIMENTO INFORMADO DIRIGIDO AOS PAIS PARA A PARTICIPAÇÃO DO
GRUPO DE CONTROLO NO PROGRAMA “VAMOS SENTIR COM O NECAS”**



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Psicologia da Educação

Consentimento informado dirigido aos pais para a participação no Programa
“Vamos sentir com o Necas”

O programa “Vamos sentir com o Necas” constitui-se como um programa de promoção de competências emocionais e sociais que tem como objetivo desenvolver a Inteligência Emocional das crianças, ou seja, desenvolver competências que permitam a essas mesmas crianças aumentar a sua flexibilidade e lidar melhor com a imprevisibilidade e a mudança, transformando os obstáculos em desafios e aumentando a sua resiliência.

Para a implementação do programa em questão, torna-se necessário conhecer e avaliar algumas das capacidades de gestão emocional das crianças do 3º ano de escolaridade. Neste sentido vimos convidar o seu educando a preencher alguns questionários, especialmente elaborados para crianças, que nos permitirão aprofundar o conhecimento acerca das capacidades de regulação emocional das crianças desta faixa etária.

Importa ainda salientar:

- A participação no programa é voluntária, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência em qualquer momento.
- Não existe nenhum tipo de risco, desconforto ou exposição do seu filho(a), sendo os seus dados confidenciais.
- Os dados recolhidos não se destinam a avaliar individualmente o seu filho(a), o que significa que não obterá resultados;
- Em caso de dúvidas, necessidade de informação adicional ou reclamação acerca da forma como o processo foi conduzido, poderá contactar as investigadoras.

Assim, solicitamos a Vossa Ex.^a que, se **NÃO** autorizar a participação do seu filho(a) neste estudo, assine o termo apresentado na página seguinte e o encaminhe, por intermédio do seu filho(a), ao seu diretor de turma.

Se concordar em participar no estudo, e com vista a avaliar a eficácia do mesmo, poderá ser necessário voltar a contactá-lo no futuro. Caso **concorde** em voltar a ser contactado por nós preencha, por favor, os seguintes dados:

Eu, _____ encarregado de educação do(a) aluno(a) _____, declaro que que autorizo/ não autorizo* que as autoras deste estudo me voltem a contactar a fim de obterem informações relacionadas com a participação do meu educando neste estudo.

Data: __/__/__ Assinatura do participante:_____

*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Vamos Sentir com o Necas”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Eu, _____ encarregado de
educação do(a) aluno(a) _____,
declaro que **NÃO** autorizo o meu educando a participar na investigação “**Alinha com a
vida**”.

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

_____ (local), ____ de _____ de 2014

ANEXO VII

TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Tabela de análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Subindicadores	Unidade de Registo	Unidade de Contexto	Unidade de Enumeração
Participação dos alunos nas sessões	Motivação dos alunos	Adesão dos alunos às sessões		“Professora, eeuu, eu quero ir” (C,D,G,H)	Quem quer começar hoje as atividades?	50%
				“Eu sei... posso dizer” (C,E,F)		37.5%
				“Quero tirar um duende ou uma nuvem, ler a mensagem” (F)		12.5%
		Interesse dos alunos nas sessões		“leeeeeiiiiiii” (B,D);	Gostaram da sessão de hoje?	25%
				“Simmmmmmm” (D,H)		25%
				“A gente aprende coisas novas” (D);		12.5%
				”Eu gosto, é divertido” (D,F,G)		37.5%
				“Gostei de fazer as coisas que me deixam feliz e o que eu não gostei foi de		12.5%

Participação dos alunos nas sessões	Desempenho dos alunos	Cumprimento da tarefa por parte dos alunos		fazer as coisas tristes” (D);	Realizaram as atividades propostas?		
				“Eu fiz a caixinha” (D);		12.5%	
				“Escrevi nas bolinhas o que me deixa alegre” (D);		12.5%	
		Facilidade da tarefa		“Correu bem” (H)		Foi fácil realizar as atividades?	12.5%
				“Foi fácil e divertido” (D,G)		25%	
		Dificuldade da tarefa		“Não tive dificuldade” (D,G)		Foi difícil realizar as atividades?	25%
	Criatividade dos alunos			Trabalho para casa	“Posso trazer de casa uma máquina de lavar verdadeira?” (A)	Que materiais usaram para fazer o trabalho de casa?	12.5%
		“Eu posso usar uma caixa grande?” (C)			12.5%		
		“Caixa de gelatina” (E,G);			12.5%		
		“Caixa de leite” (D,E,H);			37.5%		
		“Caixa de café” (A,E,H);			12.5%		
		“Caixa feita com cartolina”			75%		

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Alegria	Perceção da emoção	(A,B,D,E,F,H)		87.5%
			“Caixa de cereais” (A,B,D,E,F,G,H)		
			“Falamos da alegria” (A,D,F,G)	Que emoção aprenderam hoje?	50%
			“Porque feliz é uma coisa e triste é outra” (H);		12.5%
			“Felicidade” (D,F);		25%
			”A alegria é boa para nos ajudar a ter pensamentos bons” (D);	Qual é a função da alegria?	12.5%
			“Com a alegria fazemos coisas boas” (D)		12.5%
			“É uma emoção positiva porque faz-nos sentir bem” (D,H);		25%
		Expressão Facial	“Ficaram com as bochechas a apontar para cima” (A,B,D,E,F,G,H)	Como fica o vosso rosto quando sentem alegria?	87.5%
			“Os olhos ficam mais fechadinhos” (A,B,D,F,H)		62.5%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Alegria	Expressão Facial		“Os cantos da boca para cima” (A,B,D,E,F,G,H)	Como fica o vosso rosto quando sentem alegria?	87.5%	
				“Os dentinhos a aparecer” (A,C,D,F,G,H)		75%	
				“Olhos de alegria porque estão mais abertos e para cima” (D,G)		25%	
		Sinais Fisiológicos		“A alegria dá energia” (A,D,H)	Como fica o vosso corpo quando sentem alegria?	37.5%	
				“A barriga fica dura” (B)		12.5%	
		Sinais Psicológicos		“Pensam em coisas divertidas” (D,G)	Como fica a vossa cabeça quando sentem alegria?	25%	
				“Quando estamos alegres aprendemos mais” (D)		12.5%	
				“Pensar que estou com os meus amigos a brincar” (D,G)		25%	
		Situações associadas à emoção		Conteúdos referentes à história	“A avó do Li diz que ele de rir tanto ficou com os olhos à chinês” (B)	O que o Necas vos contou na história de hoje?	12.5%
					“Falava sobre alegria” (G)		12.5%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Alegria	Situações associadas à emoção	Conteúdos referentes à história	“Falamos sobre o Necas” (G)	O que o Necas vos contou na história de hoje?	12.5%
				“Está feliz porque está a ver o polícia sinaleiro” (D)		12.5%
				“Os meninos foram para o rio fazer um piquenique” (G)		12.5%
				“O Necas ouviu as gargalhadas dos meninos” (G)		12.5%
				“Os meninos estavam às risadas porque o Li estava a contar histórias” (G)		12.5%
			Conteúdos explorados na sessão	“Estão alegres” (A,F,H);	Porque acham que os meninos das imagens estão alegres?	37.5%
				“Estão a pensar que a brincadeira é divertida e ter um amigo para brincar” (A,D,E,F,G,H)		75%
				“Está perto de alguém que gosta” (A,D,E,F,G)		62.5%
				“Estão a pensar em		12.5%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Alegria	Situações associadas à emoção	Conteúdos explorados na sessão	Jesus” (A)	Porque acham que os meninos das imagens estão alegres?	
				“Feliz porque o pai a deixou passear” (A);		12.5%
				“Foram numa visita de estudo e estão felizes porque aprenderam coisas novas” (A,D,E,F,G)		62.5%
				“O menino está alegre porque encontrou o seu animal de estimação e porque está a receber miminhos” (A,D,F,H)		50%
				“As meninas estão felizes porque estão pintadas para fazer uma festa” (A,D,F,H)		50%
				“Está alegre porque está a pensar que é bom divertir-se e que vai brincar com amigos” (A,C,D,F,G,H)		75%
				“Estão a dançar” (C)		12.5%
				“Está feliz porque tem um casaco novo” (D); “Feliz		12.5%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Alegria	Situações associadas à emoção	Conteúdos explorados na sessão	porque lhe ofereceram um peluche novo" (A);	Porque acham que os meninos das imagens estão alegres?	
				"Coisas que nos fazem sentir bem" (D);		12.5%
				"Os palhaços estão alegres porque vão brincar com os pequenos" (D,F,G,H)		50%
				"Alegres porque vão para a s piscinas tomar banho" (D,E,F,G,H)		62.5%
				"Estão alegres porque estão a brincar com as flores" (D,E,F,G,H)		62.5%
				"Está feliz por causa da bola de sabão" (D);		12.5%
				"Está contente porque está andando de balouço" (G);		12.5%
				"Pode ser o aniversário" (F,H);		25%
				"Estão pensando que vão para a escola" (H);		12.5%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Alegria	Situações associadas à emoção	Conteúdos explorados na sessão	“Estão vendo as formas das nuvens no céu” (H);	Porque acham que os meninos das imagens estão alegres?	12.5%
				“Está pensando como vai ser o dia de amanhã” (H)		12.5%
				“Ela está vendo os extraterrestres” (H);		12.5%
				“Pensa que está a brincar com os pais” (H);		12.5%
				“Está contente porque hoje está um lindo dia e ela pode passear” (H);		12.5%
				“Feliz porque amanhã é o primeiro dia que ela vai para a escola” (H);		12.5%
				“Fazendo amigos novos” (H);		12.5%
			Experiência Pessoal	“Ver tv” (A,H);	O que vos faz sentir alegria?	25%
				“Brincar com os meus amigos”(A,C,E,F,G,H)		75%
				“Jogar computador” (A);		12.5%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Alegria	Situações associadas à emoção	Experiência Pessoal	"Ir para o circo e viajar" (A,C,G,H)	O que vos faz sentir alegria?	50%
				"Quando estou de férias" (A)		12.5%
				"Jogar à bola" (C)		12.5%
				"Fico feliz quando penso em Jesus" (G);		12.5%
				"Ter a família toda junta" (G,H);		25%
				"Ir para a praia e para as piscinas" (G);		12.5%
				"Quando fiz o cartão de cidadão, porque gostava de ser fotografado" (B)		12.5%
				"Roupas bonitas" (F);		12.5%
				"Aprender a andar de skate" (G,H);		25%
				"Paixão" (D);		12.5%
				"Quando dou carinho a alguém" (F,H)		25%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Alegria	Situações associadas à emoção	Experiência Pessoal	“Amizade” (F);	O que vos faz sentir alegria?	12.5%
				“Caixa de óculos enfeitada pelo irmão” (F)		12.5%
				“Paz” (F,H);		25%
				“Estudar” (F,H)		25%
				“Apetece rir, brincar e posso fazer tudo” (H);		12.5%
				“Partilhar” os brinquedos (H)		12.5%
				“Ter um irmão novo” (H);		12.5%
				“Ter boas notas, viajar nas férias” (E);		12.5%
				“Ganhar o euro milhões” (D,E)		25%
		Formas de resposta à emoção		“Sorrir” (A);	O que costumam fazer para continuar alegre?	12.5%
				“Amar” (A)		12.5%
				“Estar com os amigos” (C,F)		25%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Alegria	Formas de resposta à emoção		“Fazer palhaçadas para ficar alegre” (G);	O que costumam fazer para continuar alegre?	12.5%
				“Brincar na areia, fazendo castelos na praia” (G)		12.5%
				“Para ficar feliz brinco com a mãe” (G);		12.5%
				“Pensar em alegria” (F);		12.5%
				“Divertir-se e pensar em coisas divertidas” (F);		12.5%
	Reconhecimento da emoção Tristeza	Perceção da emoção e respetiva função		“Fala da tristeza” (D,F);	Que emoção aprenderam hoje?	25%
				“Todas as emoções são boas” (D);		12.5%
				“A tristeza faz parte das nossas emoções” (D,H)		25%
				“É importante perceber porque estamos tristes para ajudar” (D,G)		25%
				“A tristeza ajuda nos a ter pensamentos bons, para termos energia para		12.5%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Tristeza	Perceção da emoção e respetiva função		pensar e tirar essa tristeza de nós” (D)	Qual é a função da tristeza?	
				“Poupar alguma energia para pensar” (F,H)		25%
				“A tristeza também é uma amiga importante” (G);		12.5%
		Expressão Facial		“Boca triste porque estava com os cantos da boca para baixo” (A,D,F,G)	Como fica o vosso rosto quando sentem tristeza?	50%
				“As pálpebras estão descaídas” (D);		12.5%
				“Estão tristes porque tem uma lágrima” (C,D,F,G)		50%
				As bochechas e a boca descaídas para baixo” (D,H);		25%
				“Nariz está triste, está triste porque está descaído” (B,D);		25%
				“O corpo fica parado para ganhar energia para resolver o problema” (A)		12.5%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Tristeza	Sinais Fisiológicos		“O corpo fica mole da tristeza, porque quando sentimos tristes ficamos assim” (A,B,D,F,H)	Como fica o vosso corpo quando sentem tristeza?	62.5%
				“Corpo cansado” (A,F)		25%
				“O coração bate devagar” (A);		12.5%
				“Baixou os ombros e ficou com a cabeça descaída” (B);		
				“A garganta seca” (A,D,F);		37.5%
		Sinais Fisiológicos		“Parece que ficamos pequeninos” (C,E,F)	37.5%	
				“Ficámos com um nó na barriga” (D);	12.5%	
				“O coração fica partido” (D);	12.5%	
					Como fica o vosso corpo quando sentem tristeza?	

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Tristeza	Sinais Psicológicos		"Ficamos aborrecidos" (A,D,F)	Como fica a vossa cabeça quando sentem tristeza?	37.5%
				"Penso que tudo me corre mal" (F);		12.5%
				"Preciso parar um bocadinho" (F);		12.5%
				"A minha cabeça fica cheia de pensamentos"; (F);		12.5%
				"A tristeza é boa para a gente pensar melhor nas coisas que nos deixa triste" (D,F);		25%
		Situações associadas à emoção	Conteúdos referentes à história	"A Luana ficou com a voz esquisita" (A);		12.5%
				"Fazer cocegas à Luana para ela se sentir melhor" (A)		12.5%
				"A Luana estava triste porque a tartaruga morreu" (B,C,D,E,G,H)		75%
				"As lágrimas não são		12.5%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Tristeza	Situações associadas à emoção	Conteúdos referentes à história	más, porque o Necas disse, porque faz-nos pensar melhor” (D);	O que o Necas vos contou na história de hoje?	
				“Homenagem à tartaruga na praia” (B,E,G)		37.5%
				“Depois o Necas apareceu e deu o exemplo do puzzle” (E)		12.5%
				“O Necas disse que a tristeza é normal e é importante superá-la” (H);		12.5%
				“Falava sobre a tristeza” (G)		12.5%
				“O Necas ensinou-nos que as emoções são um puzzle” (G);		12.5%
				“la ficar com o coração cheio de saudades da Tita” (G)		12.5%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Tristeza	Situações associadas à emoção	Conteúdos explorados na sessão	“Estes olhos parecem da tristeza, porque têm lágrimas” (C,D,E)	Que imagens podemos usar para construir o rosto da tristeza?	37.5%
				“Este menino está triste porque está a chorar e tem a boca para baixo” (D,E)		25%
				“Garganta seca” (A,B,C,D,E,F,G,H)	Quais os duendes e os balões de pensamento da tristeza?	100%
				“Corpo mole” (A,B,C,D,E,F,G,H)		100%
				“Fico mais pequeno” (A,B,C,D,E,F,G,H)		100%
				“Aperto na garganta” (A,B,C,D,E,F,G,H)		100%
				“Coração Relaxado” (A,B,C,D,E,F,G,H)		100%
				“Boca para baixo” (A,B,C,D,E,F,G,H)		100%
				“Corpo cansado” (A,B,C,D,E,F,G,H)		100%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Tristeza	Situações associadas à emoção	Conteúdos explorados na sessão	“Lágrimas” (A,B,C,D,E,F,G,H)	Quais os duendes e os balões de pensamento da tristeza?	100%
				“Poupar alguma energia para pensar” (A,B,C,D,E,F,G,H)		100%
				“Preciso pensar sobre o problema” (A,B,C,D,E,F,G,H)		100%
				“Tenho que organizar a minha cabeça” (A,B,C,D,E,F,G,H)		100%
				“A minha cabeça fica cheia de pensamentos” (A,B,C,D,E,F,G,H)		100%
				“Preciso parar um bocadinho” (A,B,C,D,E,F,G,H)		100%
				“Tenho que perceber porque me sinto mal” (A,B,C,D,E,F,G,H)		100%
				“Quando não querem brincar comigo” (A,B,E,F,H);		62.5%
				“Não ter futebol para ver” (A);		12-5%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Tristeza	Situações associadas à emoção	Experiência Pessoal	"Maldade" (A);	O que vos faz sentir tristeza?	12.5%
				"Quando faço coisas chatas" (A);		12.5%
				"Não ir ao computador" (A);		12.5%
				"Zangar com os amigos" (E);		12.5%
				"Os meus pais não me deixam fazer o que quero" (A,H);		25%
				"Ter muitos trabalhos de casa" (A);		12.5%
				"Eu fiquei uma vez triste porque o meu cão estava doente" (C)		12.5%
				"Quando os pais brigam" (E,F,H)		37.5%
				"Triste de ficar doente" (E,G)		25%
				"Perder os pais" (E,F,H)		37.5%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Tristeza	Situações associadas à emoção	Experiência Pessoal	“Ser pobre, não ter amigos, ignorarem-me, ser viúva” (E);	O que vos faz sentir tristeza?	12.5%
				“Que me tirem as coisas” (F,H);		25%
				“Quando me magoei e os outros riram, quando levei uma bolada na cara” (E,F,G);		37.5%
				“Afundar-me no mar” (G);		12.5%
				“Que me batam” (F,H);		25%
				“Ficar sozinho” (H);		12.5%
				“Não gostarem de mim” (F,H);		25%
				“Chegar a casa e ver que o meu cão morreu” (F,H);		25%
				“Quando não tenho amigos” (F,H)		25%
				“Morte” (H);		12.5%
				“Acabar o namoro” (H);		12.5%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Tristeza	Situações associadas à emoção	Experiência Pessoal	"Pobreza" (H);	O que vos faz sentir tristeza?	12.5%
				"Não ter nada para fazer" (H);		12.5%
				"Aflição" (H);		12.5%
				"Que digam que fui eu e é mentira" (F,H);		25%
				"Que as crianças passam fome" (H);		12.5%
				"Quando não ajudo a minha mãe" (H);		12.5%
				"Quando estou de castigo" (E,H);		25%
				"Querer dar e não ter" (H);		12.5%
				"As crianças que não tem família" (H);		12.5%
				"Querer uma coisa e não ter" (A,H);		25%
				"Quando vou logo para a cama" (H);		12.5%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Tristeza	Situações associadas à emoção	Experiência Pessoal	“Quando não ajudo a minha mãe” (H);	O que vos faz sentir tristeza?	12.5%
		Formas de resposta à emoção		“Fazer palhaçadas” (A);	O que costumam fazer para superar as situações que vos deixam triste?	12.5%
				“Se alguém tiver triste podemos animá-la” (A,D);		25%
				“Brincar com os amigos” (A,C,D,E,F,G,H)		87.5%
				Quando estou com a família” (A);		12.5%
				“Penso no que fazer para recuperar da tristeza” (A)		12.5%
				“Não penso naquilo” (A);		12.5%
				“Clicar no botão da alegria” (A);		12.5%
				“Pensar em coisas boas” (A,D,G,H)		50%
				“Choro muito” (A);		12.5%
				“Peço desculpa” (A);		12.5%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Tristeza	Formas de resposta à emoção		“Não faço nada” (A);	O que costumam fazer para superar as situações que vos deixam triste?	12.5%
				“Muitas coisas, estar com as minhas bonecas, e com os meus gatinhos fofinhos” (B,D,F,H)		50%
				“Divertir-se” (D);		12.5%
				“Rir” (F)		12.5%
				“Comer bolachas com leite” (E);		12.5%
				“Passear com os amigos” (E,G)		25%
				“Quando estou com os meus amigos todos” (F);		12.5%
				“Família junta” (F,H);		25%
				“Pintar brincar, dormir, ajudar, jogar” (F,H);		25%
				“Fazer coisas boas” (E,G,F);		37.5%
				“Ir para os baloiços” (G);		12.5%

Aquisição de conhecimentos ao nível das emoções básicas	Reconhecimento da emoção Tristeza	Formas de resposta à emoção		"Lavar os dentes" (G);	O que costumam fazer para superar as situações que vos deixam triste?	12.5%
				"Deixar passar o que aconteceu" (H);		12.5%
				"Pensar que nos vão apoiar temos que arranjar amigos pensar que eles estão dentro de mim (familiares falecidos), não bater em ninguém, pensar no bem, não brigar" (H);		12.5%
				"Estou a ver filmes, no meu quarto, a ler um livre, na minha cama, estou descansado, estou dormindo" (H);		12.5%
				"Contar a um adulto, deixar passar o que aconteceu, brincar com a minha maninha, resolver o problema, enfrentar o problema, ter coragem" (H)		12.5%

Legenda

A – EB1/JI de São Pedro

B – EB1/JI de Santa Clara

C – EB1/JI Dr. Alexandre Linhares Furtado

D – EB1/JI Padre Domingos Costa

E – EB1/JI Prof. António Augusto da Mota Frazão

F – EB1/JI D. Paulo José Tavares

G – EB1/JI de Madre Teresa d'Anunciada

H – EB1/JI de Ribeirinha